العلاقة بين أنماط الاستثارة الفائقة (وفق نظرية دابروسكي) وبين التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين في مدارس السلط

إعداد

الاء يوسف محمود الشياب

إشراف

الدكتور بلال عادل الخطيب

(أستاذ مساعد)

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص

علم النفس التربوي

كلية الدراسات العليا في جامعة البلقاء التطبيقية

السلط - الأردن

٨/ تشرين ثاني/ ٢٠١٤ م

تعهد وإقرار

أنا الموقعة أدناه الطالبة (الاء يوسف محمود الشياب)أقر بأن جميع المعلومـــات الـــواردة فـــي رسالة الماجستير بعنوان "العلاقة بين أنماط الاستثارة الفائقة (وفق نظرية دابروســـكي) وبـــين التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين والطلبـــة العـــاديين فـــي مـــدارس الســـلط" بإشـــراف الدكتور(بلال الخطيب) من إنتاجي الشخصي خلال دراستي في جامعة البلقاء التطبيقية وأتحمل كافة المسؤولية المترتبة على ذلك حال ثبوت عكس ذلك. كما أفوض الجامعـــة حـــق تصـــوير الرسالة كلياً أو جزئياً وذلك لغايات البحث العلمي والتبادل مع المؤسسات التعليميـــة والبحثيـــة والجامعات.

الإسم: الاء يوسف محمود الشياب

التوقيع: alaa

التاريخ: ٨/١١/ ٢٠١٤م

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ: ٨ / ١١ / ٢٠١٤م

أعضاء لجنة المناقشة: **التوقيع**

الدكتور بلال عادل الخطيب مشرفاً ....

أستاذ مساعد / علم النفس التربوي

الدكتور مصطفى نوري القمش عضواً ....

أستاذ مشارك / التربية الخاصة

الدكتورة أسمى عبد الحافظ الجعافرة عضواً ....

أستاذ مساعد / علم النفس التربوي

الدكتور امجد أحمد أبو جدي (عضواً خارجيا) ....

أستاذ مشارك / علم النفس التربوي

جامعة عمان الأهلية

الإهـــــــداء

إلى من سكنت روحه روحي زوجي الحبيب

إلى من حصد الأشواك عن دربي ليمهد لي طريق العلم والدي العزيز

إلى نبع الحنان الذي لا ينضب أمي الغالية

إلى من يحملون في عيونهم ذكريات الطفولة أخواني وأخواتي

إلى من وسعتهم قلبي صديقاتي

شكر وتقدير

الحمد لله حمداً طيباً مباركاً فيه، والصلاة والسلام على من لا رسول بعدة سيدنا محمد عليه أفضل الصلاة وأتم التسليم، وعلى أله الطيبين الطاهرين، أما بعد..

إن الاعتراف بالحق فضيلة، ولكل ذي فضل عليّ بفضله، فإن أهل الفضل والعطاء هم أهلٌ للشكر والثناء ولا شك في ذلك.

أتقدم بجزيل الشكر إلى من كان خيـــر مرشـــدٍ وموجـــه، الذي لم يبخل بكل ما استطاع من وقت وجهد للوصول في عملي هذا إلى صورته النهائية، إليه كل الشكر والتقدير لأستاذي المشرف **(الدكتور بلال الخطيب)**. كما أتقدم بالشكر والعرفان لأعضاء لجنة المناقشة الذين تفضلوا بقبول مناقشة هذه الرسالة، وتحملوا عناء قراءتها لتقويم ما اعوج فيها، وما يبدوه من ملاحظات قيمة تسهم في إثراء هذه الرسالة بخبراتهم الواسعة وآرائهم السديدة.

كما أقدم شكري وعظيم امتناني لأعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية/ كليـــة الأميرة عالية الذين تعلمت على أيديهم أصول العلم، ونهلت من منابع علمهم الغزير. كما أشكر الزملاء الأعزاء الذين جمعتني بهم مقاعد الدراسة، وربطتني بهم علاقـــات الـــود والاحتـــرام، وكانوا أهلي في غربتي واستفدت منهم الشيء الكثير كما أشكر كل من ساعدني في إنجاح هذا العمل، ووقف معي في كل خطوة من خطواته، وساهم في إخراجه بهذه الصورة.

قائمة المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

ملخص

العلاقة بين أنماط الاستثارة الفائقة (وفق نظرية دابروسكي) وبين التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين في مدارس السلط.

إعداد

الاء يوسف محمود الشياب

إشراف

الدكتور بلال الخطيب

(أستاذ مساعد)

هدفت هذه الدراسة التعرف على العلاقة بين أنماط الاستثارة الفائقة (وفق نظرية دابروسكي) وبين التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين في مدارس مدينة السلط. تكونت عينة الدراسة من (٣٣٦) طالباً وطالبة من طلبة الصف السابع والصف التاسع في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم، ومدارس الملك عبدالله الثاني للتميز في مدينة السلط، منهم (١٠٠) طالباً وطالبة من الطلبة الموهوبين، و(٢٣٦) طالباً وطالبة من الطلبة العاديين، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدام مقياس أنماط الاستثارة الفائقة، ومقياس تورنس للتفكير الإبداعي بعد التحقق من خصائصهما السيكومترية (الصدق والثبات).

أظهرت النتائج أن أنماط الاستثارة الفائقة لدى الطلبة الموهوبين جاءت على النحـــو الآتي: نمط الاستثارة العقلية جاء بالمرتبة الأولى، تلاه نمط الاستثارة النفس حركية، ثـــم نمـــط الاستثارة الحسية، ثم نمط الاستثارة التخيلية، وجاء نمط الاستثارة الانفعالية بالمرتبة الأخيـــرة. كما أظهرت النتائج أن أنماط الاستثارة الفائقة لدى الطلبة العاديون جاءت على النحو الآتي: نمط الاستثارة الحسية جاء بالمرتبة الأولى، تلاه نمط الاستثارة التخيلية، ثم نمط الاســـتثارة الـــنفس حركية، ثم نمط الاستثارة الانفعالية، وجاء نمط الاستثارة العقلية بالمرتبة الأخيرة.

وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠،٠٥) في أنماط الاستثارة الفائقة، والتفكير الإبداعي بين الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين، لصالح الموهـــوبين. وبينـــت النتائج وجود علاقة ارتباطيه إيجابية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠،٠٥) بين أنماط الاستثارة الفائقة وبين التفكير الإبداعي لدى الطلبة العاديين والطلبة الموهوبين.

وقد خرجت الدراسة بعدد من التوصيات كان أبرزها إجراء دراسة تبحث في العلاقة بين أنماط الاستثارة الفائقة وبين التفكير الإبداعي على شرائح مختلفة من الطلبة، وعلى مراحل عمرية مختلفة، ومقارنة نتائجها بنتائج هذه الدراسة.

الكلمات المفتاحية: أنماط الاستثارة الفائقة، التفكير الإبداعي.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

المقدمة

يُعد الموهوبون والمتفوقون في كل المجتمعات ثروة وطنية، لما لها من شأن في تقدم وازدهار الأمم والشعوب، ومن الطبيعي أن يظهر الناس اهتماماً بهذه الفئة، وتقديم الرعاية اللازمة لها، لاستثمار طاقاتها وقدراتها بالشكل الأمثل.

وقد تطور مفهوم الموهبة والتفوق عبر العقود الماضية، إذ ساد الاعتماد الأساسي في تحديد الموهبة والتفوق على اختبارات الذكاء التقليدية المقننة، وعلى اختبارات التحصيل الدراسي؛ وبناءً على ذلك فإن عملية التعرف والكشف عن الموهوبين ليست أمراً سهلاً؛ نظراً لكون هذه الأساليب في التعرف والكشف عن الموهبة قد تستهدف مجالاً معيناً من مجالات الموهبة، وقد تغفل عن مجالات أخرى (القمش، ٢٠١١).

وينبغي البحث عن أساليب مختلفة تهتم بالخصائص الشخصية النفسية والمحورية التي تميز الموهوبين والمتفوقين بصورة واضحة، وخير مثال على ذلك نظرية الانقسامات الإيجابية (Theory of Positive Disintegration, TPD) لـــدابروسكي (Dabrowski) التي تقدم معالجة تفصيلية لمفهوم الإمكانات المتطورة للموهبة وتطوراتها الديناميكية، فبالإضافة إلى المواهب والقدرات الخاصة والذكاء، فإن مفهوم الاستثارة الفائقة (Overexcitabilities) الذي تضمنته نظرية دابروسكي يُعد إطاراً جديراً بالاهتمام في النظر إلى مفهوم الموهبة من خلال خمسة أنماط أساسية وهي (النفس حركية، والحسية، والتخيلية، والعقلية، والانفعالية)، إذ تُعد هذه

المظاهر الشخصية الخاصة بالاستثارة الفائقة (OEs) مؤشراً قوياً على النمو والاستعداد التطوري ووجود الموهبة (Tieso, 2007) .

فالمتتبع لخصائص الموهوبين الشخصية وفق مفهوم الاستثارة الفائقة (OEs)، يُلاحظ أنها تعطي مؤشراً قوياً للخبرات التطورية في المجالات العقلية والتخيلية والانفعالية، ولأن القدرات الإبداعية بما فيها التفكير الإبداعي الذي يُعد من أهم الخصائص العقلية التي يتميز بها الموهوبين، فالإبداع أحد أشكال الموهوبة التي تضم بالإضافة إلى الإبداع القدرات العقلية (الذكاء) والانفعالية والنفس حركية (جروان، ٢٠٠٢).

وفي هذا السياق يشير أبو جادوا ونوفل (٢٠٠٧) أن المبدع يتصف بإدراك العلاقات بين الأشياء، وغزارة المعلومات، وسعة الخيال، والمرونة والطلاقة في التفكير، والمثابرة في إنجاز المهمات، والملل من الروتين، وتوليد الأفكار والبدائل، والميل إلى المخاطرة، والاستقلالية في إنجاز الأعمال، وأن كل هذه الصفات مجتمعة من شأنها أن تؤدي إلى التفكير الإبداعي.

كما أوضح يذكر (٢٠٠٤) وجود مجموعة من الخصائص الإيجابية للموهوبين والمبدعين منها العمق والاتساع في الإطلاع، والخصوبة اللغوية وبخاصة الكلمات التي تتصف بالأصالة الفكرية والتعبير الأصيل، والميل إلى مخالطة الكبار والمتعة في مجالستهم، ولديهم أصالة في تفكيرهم وخيال خصب.

وعليه فإن التفكير الإبداعي يُعد عملية إدراك المتغيرات والعناصر المفقودة ومحاولة صياغة فرضيات جديدة والتوصل إلى نتائج محددة بشأنها، واختبار الفرضيات والربط بين النتائج وتعديلها وإعادة اختبارها ثم تعميمها (Torrance, 1993).

ونظراً لأهمية أنماط الاستثارة الفائقة ودورها في تحديد مستوى التفكير الإبداعي لدى الموهوبين، قامت كاليك (Calic, 1994) بدراسة توصلت من خلالها إلى أن أنماط الاستثارة

الفائقة تُعد عاملاً مهم للتمييز بين مستوى الموهوبين إبداعياً، وقد أكدت دراسة إيلي (Ely, 1995) هذه النتيجة وأظهرت أن أنماط الاستثارة الفائقة يمكن التنبؤ من خلالها بما نسبته (٧٠،٤%) من القدرات الإبداعية بين مجموعة الموهوبين إبداعياً، إذ أوضحت أن هناك علاقةً ارتباطيه موجبةً بين درجات المجموعة على مقياس تورانس للإبداع (WMMR)، ودرجاتهم على مقياس أنماط الاستثارة الانفعالية.

واستناداً إلى تميز الأفراد الموهوبين في خصائص وصفات عقلية، ومعرفية، واجتماعية، وانفعالية تميزهم عن غيرهم من الأفراد العاديين، لا بد من استخدام نظريات تكشف عن هذه الخصائص والصفات، وتتلاءم معها، وتلبي احتياجاتهم، وتناسب قدراتهم وطاقاتهم وإمكاناتهم، وتتيح لهم فرص تعلم التفكير ومهاراته ومنها التفكير الإبداعي ومهاراته المتمثلة الطلاقة والأصالة والمرونة، ومن بين هذه النظريات نظرية دابروسكي (الاستثارة الفائقة) التي تعد مؤشراً دالاً على الإمكانات التطورية والإبداعية للأفراد الموهوبين، وتعد مؤشراً على وجود الموهبة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يُعد تعليم الطلبة ومنهم الموهوبين مهارات التفكير الإبداعي وتدريبهم على ممارستها، من العوامل التي تساعد على حدوث النهضة الفكرية والثقافية في العصور الحديثة، لهذا فإن أهمية التفكير الإبداعي تأتي من الاعتقاد المتزايد الذي يقع على عاتق التربويين في مجال – الموهبة والإبداع– أن ينشئ أجيالاً قادرة على استخدام التفكير الإبداعي ومهاراته بشكل فاعل، نتيجة وجود التحديات والمشكلات المنبثقة من البيئة العالمية السياسية، والاقتصادية، والتحولات العالمية.

وحول واقع المناهج والخطط الدراسية التي تقدم للطلبة في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم، يتضح أنها لا تستند إلى نظريات تهتم بالخصائص الشخصية النفسية والمحورية التي تميز الطلبة الموهوبين أو حتى العاديين بصورة واضحة، وتغفل أشكال التفكير والتفكير الإبداعي منها، ولا تلبي حاجاتهم المختلفة كالحاجات النفس حركية والحسية والتخيلية والعقلية والانفعالية منها؛ لذلك لاحظت الباحثة حاجة الطلبة سواء أكانوا موهوبين أم عاديين في هذه المدارس إلى مناهج وخطط دراسية حديثة متنوعة تبرز طاقاتهم الإبداعية وتلبي احتياجاتهم التطورية (الانفعالية)، تختلف عن المناهج والخطط الدراسية التقليدية المتوفرة في هذه المدارس.

وانطلاقاً من ندرة البحوث في هذا المجال وأهمية أنماط الاستثارة الفائقة في تطوير تفاعلات الفرد الانفعالية والاجتماعية وأثرها الكبير على تنمية مهارات التفكير، ومنها مهارات التفكير الإبداعي؛ تولدت مشكلة الدراسة الحالية التي تبلورت في الكشف عن العلاقة بين أنماط الاستثارة الفائقة (وفق نظرية دابروسكي) وبين التفكير الإبداعي لدى عينة من الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم في مدينة السلط. إذ أن عدم وجود الدراسات العربية التي بحثت في هذا المجال – في حدود علم الباحثة؛ يعطي مبرراً لإجرائها. وعلى وجه التحديد حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما أنماط الاستثارة الفائقة لدى الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين؟
٢. هل يختلف الطلبة الموهوبين عن الطلبة العاديين في أنماط الاستثارة الفائقة؟
٣. هل يختلف الطلبة الموهوبين عن الطلبة العاديين في التفكير الإبداعي؟
٤. هل هناك علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0{,}05$) بين أنماط الاستثارة الفائقة وبين التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى:

- الكشف عن العلاقة الارتباطية بين أنماط الاستثارة الفائقة (وفق نظرية دابروسكي) وبين التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين.
- والكشف عن أنماط الاستثارة الفائقة الأكثر شيوعاً لدى الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين.
- الكشف عن وجود اختلاف دال إحصائياً بين الطلبة العاديين والطلبة الموهوبين على مقياس أنماط الاستثارة الفائقة.
- الكشف عن وجود اختلاف دال إحصائياً بين الطلبة العاديين والطلبة الموهوبين على مقياس تورانس للتفكير الإبداعي.

أهمية الدراسة

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من أهمية موضوعها وهو العلاقة بين أنماط الاستثارة الفائقة (وفق نظرية دابروسكي) والتفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين وأقرانهم العاديين في مدينة السلط، وتتمثل هذه الأهمية من خلال تناولها جانبين مهمين وهما:

- الأهمية النظرية:

يتوقع أن توفر هذه الدراسة أطر نظرية ودراسات سابقة تتعلق بأنماط الاستثارة الفائقة (وفق نظرية دابروسكي)، والتفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين والعاديين، يمكن أن يشكل مرجعاً للتربويين والمعلمين وأولياء أمور التلاميذ الموهوبين في فهم الإمكانات المتطورة للطلبة الموهوبين. كما تُعد إضافة للمكتبة العربية، وللباحثين والعاملين في حقل تعليم الموهوبين في

تناولها لنظرية دابروسكي من خلال أنماط الاستثارة الفائقة، ولنظرية تورانس في التفكير الإبداعي باعتبارهم كمؤشرات على وجود الموهبة.

- **الأهمية التطبيقية:**

توفر الدراسة الحالية معلومات وحقائق عن طبيعة الشريحة التي تتعامل معها الباحثة؛ مما تفيد العاملين في الحقل التربوي في الأمور الآتية:

- تعطي تصوراً للمسئولين عن العملية التربوية عن أهمية أنماط الاستثارة الفائقة (وفق نظرية دابروسكي) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي، الأمر الذي يساهم في وضع الخطط والبرامج والوسائل وتصميم المناهج التي تساعد في تنمية التفكير الإبداعي، وتلبي احتياجات الطلبة الموهوبين في الأردن.
- تفيد المعلمين والمدرسين لاستعمال طرق تدريس متطورة تتناسب مع النتائج التي توصلت إليها الباحثة.

مبررات الدراسة:

على الرغم من كثرة الدراسات والبحوث التي تناولت أنماط الاستثارة الفائقة وفق نظرية دابروسكي ،والتفكير الإبداعي ،إلا أن كثيرا منها لم يتناول العلاقة بين أنماط الاستثارة الفائقة والتفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين خاصة في المجتمع العربي والمجتمع الأردني على وجه التحديد مما يبرر إجراء هذه الدراسة .

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

- **أنماط الاستثارة الفائقة:** عرفها دابروسكي (Dabrowski) بأنها: قدرة فائقة تظهر على شكل رد فعل للمثيرات الداخلية والخارجية التي يظهرها الفرد على شكل رغبة جامحة في التعلم، وخيال مفعم بالحيوية، والطاقة الجسدية، والحساسية الزائدة، وحدة الانفعالات. وتظهر في

خمسة أنماط نفسية فائقة وهي: (النفس حركية، والحسية، والعقلية، والتخيلية، والانفعالية)، والتي تعد مؤشراً دالاً على الإمكانات التطورية أو النمو الانفعالي للأفراد الموهوبين، وتعد مؤشراً على وجود الموهبة فويك (Vuyk,2010:10)

وتعرف إجرائياً بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب في المقاييس الفرعية لأنماط مقياس الاستثارة الفائقة (OEQII) المُعد من قبل فالك وليند وميلر وبيوجسكي وسلفرمان (Falk, Lind, Miller, Piechowski & Silverman, 1999)، والمُعرب من قبل المطيري (٢٠٠٨) وهذه الأبعاد هي: (الاستثارة النفس حركية الفائقة، والاستثارة الحسية الفائقة، والاستثارة التخيلية الفائقة، والاستثارة العقلية الفائقة، والاستثارة الانفعالية الفائقة).

- **التفكير الإبداعي:** عرف تورانس (Torrance,1982: 29) التفكير الإبداعي بأنه: "عملية إدراك التغيرات والعناصر المفقودة ومحاولة صياغة فرضيات جديدة والتوصل إلى نتائج محددة بشأنها، واختبار الفرضيات والربط بين النتائج وتعديلها وإعادة اختبارها ثم تعميمها".

ويعرف إجرائياً في هذه الدراسة بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب من خلال استجابته على اختبار تورانس (Torrance) للتفكير الإبداعي الصورة اللفظية نموذج (أ) ١٩٦٢، الذي تم استخدامه في هذه الدراسة.

- **الطلبة الموهوبين:** هم "أولئك الذين يمتلكون أو لديهم القدرة على تطوير هذه التركيبة من السمات واستخدامها في أي مجال قيم للأداء الإنساني (جروان، ٢٠٠٤: ٥٦). ويقصد بهم بهذه الدراسة طلبة الصف السابع والتاسع في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم، والملتحقين في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز في مدارس مدينة السلط.

- **الطلبة العاديين:** ويقصد بهم طلبة الصف السابع والتاسع الذين يدرسون في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم في مدارس مدينة السلط.

حدود الدراسة

- **حدود بشرية:** طلبة الصف السابع والتاسع من الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين.
- **حدود زمنية:** الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤.
- **حدود مكانية:** المدارس الحكومية الأساسية التابعة لمديرية التربية والتعليم، ومدارس الملك عبدالله الثاني للتميز في مدارس السلط.

محددات الدراسة

- **أدوات الدراسة:** تتحدد نتائج الدراسة بمدى توافر الخصائص السيكومترية من صدق وثبات الأدوات المستخدمة، وهي مقياس أنماط الاستثارة الفائقة، واختبار تورنس للتفكير الإبداعي.
- **منهج الدراسة المستخدم:** وهو المنهج الوصفي، وهو الذي يصف الظاهرة كما هي دون تغيير أو تعديل.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل الإطار النظري المتعلق بمتغيرات الدراسة، والدراسات السابقة ذات الصلة، وفيما يلي عرضاً لذلك:

الموهبة

لقد شاع استخدام عدة مصطلحات تصف الطلبة الموهــوبين مثــل: متميــز، متفــوق، وعبقري أحياناً، وفي مواضيع أخرى يقال هذا الشخص مبدع ولامع، أو متميز وذكــي؛ ممــا يجعل السامع في حيرة أمام كل تلك التسميات، ومما زاد الأمر تعقيــداً أن المراجــع الأجنبيــة اســتخدمت ألفاظــاً متعــددة مثــل (Able, Gifted, Talented, Superior, Intelligent, Creative) لتوضيح قدرة استثنائية في مجال من مجالات الحياة (جروان، ٢٠٠٤).

هذا الاختلاف في التسمية إلى الجذور الفلسفية لكل تعريف، ممــا أدى إلــى اخــتلاف الأسس والمعايير في عملية اختيار الطلبة الموهوبين عبر التاريخ، ويمكن إرجاع ذلك إلى عــدة أسباب منها: أن هناك خلافاً حول مجالات الموهبة والتفوق سواء في القدرة العامة أو الخاصة، وعدم الاتفاق على محك معين لتحديد نسبة الموهبة أو التفــوق أو التميــز، وتبــاين المعــايير المرجعية لمقارنة الأداء بين اعتماد العمر الزمني أو المجموعــة الصــفية(ويرجع البطاينــة ، والجراح ، وغوانمة (٢٠٠٦).

وفي هذا السياق يشير القمش (٢٠١١) أن الموهبة والتفوق مصطلحان يستخدمان بمعنى واحد تقريباً، وذلك للدلالة على المستوى المرتفع من أداء الفرد في مجــال مــا أو أكثــر مــن المجالات الأكاديمية أو غير الأكاديمية التي تحظى بالقبول والاستحسان الاجتماعي.

ومن أشهر التعريفات التي اهتمت بتعريف الموهبة والموهوبين، هو تعريــف مكتــب التربية الأميركي، حيث أشار إلى أن الطلبة الموهوبين هم أولئك الذين يعطــون دلــيلاً علــى اقتدارهم على الأداء الرفيع في القدرة العقلية العامة، والاستعداد أكــاديمي الخــاص، والتفكيــر

الإبداعي، والقدرة القيادية، والفنون البصرية و الأدائية، والقدرة النفس حركية (Clark, 1992).

وتعريف رينزولي (Renzulli) الوارد ذكره في جروان (٢٠٠٤: ٥٦) والذي يشير إلى أن الموهبة ما هي إلا تفاعل (تقاطع) ثلاث مجموعات من السمات الإنسانية، وهي قدرات عامة فوق المتوسط، مستويات مرتفعة من الالتزام بالمهمات (الدافعية) ، ومستويات مرتفعة من القدرات الإبداعية. أما الموهوبون فهم أولئك الذين يمتلكون أو لديهم القدرة على تطوير هذه التركيبة من السمات واستخدامها في أي مجال قيم للأداء الإنساني.

خصائص الطلبة الموهوبين:

يتميز الموهوبين بعدد من السمات والخصائص، سواء من الناحية الجسمية أو العقلية، أو الاجتماعية، أو الانفعالية، وفيما يلي توضيح لهذه الخصائص:

أولاً: الخصائص الجسمية

يتميز الطلبة الموهوبين بعدد من الخصائص الجسمية التي تميزهم عن غيرهم من الطلبة العاديين، وتمثل هذه الخصائص بأنهم أكثر وزناً وطولاً، وأكثر نشاطاً وحيوية، وكذلك الخلو من الاضطرابات العصبية، ولديهم القدرة في المحافظة على تفوقهم الجسدي والصحي مع مرور الزمن، كما إنهم يتقدمون قليلاً في نمو العظام مقارنتاً بالعاديين، كما إنهم ينضجون في وقت مبكر قياساً بعمرهم (الصاعدي، ٢٠٠٧).

هذا بالإضافة إلى تميزهم بقدرات حركية أكثر ملائمة ومرونة، ومهارات حركية متقدمة، كما يقل لديهم عيوب السمع والبصر والنطق، ويتصفون بمستوى مرتفع من اللياقة البدنية بشكل عام، وهم أوفر صحة مقارنةً بغيرهم، كما يتعلمون المشي والكلام بفترة أسرع من غيرهم (الزيات، ٢٠٠٢).

ثانياً: الخصائص المعرفية والعقلية

يتميز الطلبة الموهوبين بعدد من الخصائص المعرفية والعقلية تتمثل في سرعة التعلم والاسترجاع، والتميز بنسب ذكاء مرتفعة، كما أنهم يهتمون بالعلاقات العددية، والموضوعات العلمية، ويتميزون بدرجة كبيرة من استقلال التفكير، ودقة الملاحظة، وقوة الذاكرة، فهم يتمتعون بسرعة وعمق الفهم، بالإضافة إلى حب الاستطلاع غير العادي، والميل للموضوعات التي تثير لديهم الخيال والاكتشاف أكثر من الموضوعات التي تكون فيها الأفكار واضحة ومحددة القدرة، ورؤية الأشياء من أكثر من زاوية، والقدرة على التفكير الإبداعي (جروان، ٢٠٠٤).

ثالثاً: الخصائص الاجتماعية والانفعالية

يتميز الطلبة الموهوبين بعدد من الخصائص الاجتماعية والانفعالية التي تميزهم عن غيرهم من الطلبة العاديين، وتتمثل هذه الخصائص في الاتزان الانفعالي، والميل إلى المرح والدعابة، وعدم العصبية، كما إنهم أكثر نضجاً من الناحية الاجتماعية، فهم يتميزون بحب النشاطات الثقافية والاجتماعية والمشاركة فيها، كما أن علاقاتهم بالآخرين تتسم باللطافة، وحسن التعامل، هذا بالإضافة إلى ميلهم إلى صحبة الكبار (الصاعدي، ٢٠٠٧).

نظرية الاستعدادات والإمكانات التطورية لدابروسكي

أعدت هذه النظرية من قبل الطبيب النفسي كازيميرز دابروسكي (Kaziniers Dabrowski) والتي تعرف أيضاً بنظرية الانقسام والتحلل الإيجابي (Theory of Positive Disintegration, TPD)، حيث عرف دابروسكي الاستعدادات والإمكانات التطورية بأنها: "موهبة تنموية يتحدد من خلالها طبيعة ومدى النمو العقلي والانفعالي للفرد، وتشتمل هذه الموهبة على ثلاثة خصائص وسمات رئيسية هي: قدرات ومواهب خاصة أو فريدة من نوعها مثل القدرة الموسيقية والرياضية، وأنماط الاستثارة الفائقة (النفس حركية، والحسية، والتخيلية، والعقلية، والانفعالية)، وقوى التحكم الذاتي (Mendaglio & Tillier, 2006).

وقد شملت العديد من الدراسات نظرية دابروسكي بالبحث والدراسة حيث تعتبر دراسات بيجوسكي (Piechowski) الأبرز في هذا المجال، حيث نص بيجوسكي في دراساته على أن الموهبة ليست مجرد مستوى معين يتم قياسه بل تعكس تجارب مختلفة عاشها الشخص الموهوب، وعليه يمكن النظر للفرد الموهوب من زوايا مختلفة باعتبار أن لديه تصورات مختلفة حول العالم المحيط به، وقد أعتبر نظرية دابروسكي طريق جديدة لتحديد تعريف وقياس الموهبة، وإطار نظري مميز لتدريس وتطوير أساليب تدريس الموهوبين (Bailey, 2010).

مستويات النمو وفق نظرية دابروسكي

تشير بايلي (Bailey, 2010) إلى أن دابروسكي حدد خمس مراحل يمر بها الفرد أثناء عملية النمو والتطور بناءاً على عدد من المتغيرات البيولوجية والنفسية العقلية والاجتماعية، وهذه المراحل هي:

أولاً: اهتمامات الذات:

وفي هذه المرحلة تسود الأنانية وحب الذات لدى الفرد، وعدم القدرة على تحمل المسؤولية الذاتية عندما تسير الأمور بشكل خاطئ، كما أن الفرد يكون قادراً على الفهم والتعاطف وفحص الذات.

ثانياً: قيم الجماعة:

تتميز هذه المرحلة بالخضوع لقيم الجماعة والمستوى النسبي من القيم والمعتقدات التي اكتسبها الفرد سابقاً، وتكون أفكاره غير متوازنة وغير منظمة، كما أن سلوكياته تكون غير ثابتة ويعود ذلك لعدم وجود قيم داخلية نابعة من ذات الفرد ، وبهذا يكون اتجاه الصراع لدى الفرد داخلي.

ثالثاً: النمو التكويني:

يبدأ الفرد في هذه المرحلة بالميل نحو تحقيق الذات والإحساس بالانتماء للجماعة والآخرين، بحيث يبدأ إحساس الفرد " بما هو عليه الآن" وما الذي عليه أن يكون عليه في المستقبل.

رابعاً: تخطيط الذات:

وفي هذه المرحلة يبدأ الفرد بالميل نحو تحقيق الذات، وتحمل المسؤوليات عن الآخرين، والتعاطف معهم، وذلك الشعور بالاستقلالية التفكير والعمل.

خامساً: تحقيق مُثل الشخصية:

تعبر هذه المرحلة عن مستوى نمو الشخصية المثالية، حيث يصبح طموح الفرد في هذه المرحلة العيش بسلام مع الآخرين، والانسجام معهم.

الاستثارة الفائقة (Overexcitabilities)

يعرفها دابروسكي(Dabrowski) كما ورد لدى (Vuyk, 2010: 10) بأنها: قدرة فائقة تظهر على شكل رد فعل للمثيرات الداخلية والخارجية التي يظهرها الفرد علـــى شـــكل رغبـــة جامحة في التعلم، وخيال مفعم بالحيوية، والطاقة الجسدية، والحساسية الزائدة، وحدة الانفعالات. وتظهر هذه الاستثارات في خمسة أنماط نفسية فائقة وهي: (النفس حركية، والحسية، والعقليـــة، والتخيلية، والانفعالية)، والتي تعد مؤشراً دالاً على الإمكانات التطورية أو النمو الانفعالي للأفراد الموهوبين، وتعد مؤشراً على وجود الموهبة.

كما تعرفها بايلي (Bailey, 2010) بأنها عبارة عن مرحلة استجابة وتحفيـــز عاليـــة المستوى تعكسها أو تظهرها حالة استثارة نفس حركية، وحسية، وتخيلية، وعقليـــة، وانفعاليـــة عاطفية.

أنماط الاستثارة الفائقة

يشير الأدب التربـــوي (Lind, 2001; Smith, 2006; Mendaglio and Tillier, 2006) إلى أن دابروسكي (Dabrowski) أكد على أن أنماط الاستثارة الفائقة تُعد مـــن أهـــم العوامل التي تتنبأ بالإمكانات التطورية للموهبة لدى الفرد. وفيما يلي توضيح لهذه الأنماط:

١. الاستثارة الفائقة النفس حركية (Psychomotor Overexcitabilities):

يعبّر عنها بالاستثارة الفائقة للنظام العضلي العصـــبي (Heightened Excitability Neuromucular)، وهذه الاستثارة النفس حركية يستدل عليها من خلال الطاقة الجسدية الزادة، وسرعة الكلام، والعصبية، والتسرع في اتخاذ القرارات، والشعور بالأرق أو التملل المســـتمر، والإدمان على العمل، والنشاط الزائد وفرط الحركة وعدم الانتباه. ومن مظاهر الاستثارة النفس

حركية داخل الغرفة الصفية التحدث بسرعة، وشد الشعر، ولعق الشفاه، ومص الأصابع، ومضغ الأقلام وغيرها من السلوكيات.

٢. الاستثارة الفائقة الحسية (Sensual Overexcitabilities):

وتكون هذه الاستثارة على شكل ردود أفعال للمثيرات الحسية، بحيث يظهر الأفراد ذوي الاستثارة الحسية العديد من الاهتمامات الفنية كالتمثيل، وزيادة الحاجة لتلمس الأشياء، والاستجابة للمثيرات الطبيعية المحيط بهم مثل الضوضاء والضوء. ومن مظاهر الاستثارة الحسية داخل الغرفة الصفية المبالغة في الاهتمام بالعديد من المثيرات كمصابيح الفلورسنت، والروائح وغيرها من المثيرات على حساب الجانب الدراسي.

٣. الاستثارة الفائقة التخيلية (Imagination Overexcitabilities):

ويشير هذا النمط إلى قدرة الفرد على تخيل الأمور بشكل جيد، وغالباً ما يتصف الفرد ذوي القدرة الفائقة التخيلية بربط الصور المتخيلة والانطباعات والاستخدام المتكرر للصور، والقدرة الإبداعية، والوعي الزائد، واستخدام الصور والمجاز في التعبير اللفظي، وخلط الحقيقة مع الخيال، وأحلام اليقظة، والخوف من المجهول، والعيش في عالم الخيال للهرب من الشعور بالملل. ومن مظاهر الاستثارة التخيلية داخل الغرفة الصفية صعوبة البقاء متيقظين، ويمكن إرجاع ذلك إلى أن الانتباه للدرس ومتابعته لا تستثير قدراتهم.

٤. الاستثارة الفائقة العقلية (Intellectual Overexcitabilities):

يتسم الأفراد ذوي الاستثارة الفائقة العقلية بأنهم يمتلكون عقولاً نشطة، ولديهم رغبة بالحصول على المزيد من المعرفة، وحب الاستطلاع، والفضول، كما يتسمون بالقدرة على التركيز، والقدرة على التفكير النظري، والاهتمام بالمشاكل النظرية. ومن مظاهر الاستثارة العقلية داخل الغرفة الصفية بأنهم يتميزون بشراهة التعليم، وشدة الملاحظة، والدقة والفهم

العميق، وعدم التساهل والتسامح مع ما يرتكب من أخطاء، وكذلك الرغبة الجامحة في حل الألغاز.

٥.الاستثارة الفائقة الانفعالية- العاطفية (Emotional Overexcitabilities):

يتسم الأفراد ذوي الاستثارة العاطفية بالقدرة الهائلة للعلاقات العميقة والارتباطات العاطفية والحساسية المفرطة تجاه الآخرين والأماكن والأشياء، والشفقة والتعاطف والحساسية في العلاقات مع الآخرين، كما يتسمون بأن لديهم ذاكرة عاطفية قوية، والشعور بالقلق والخوف من الموت، والوحدة. ومن مظاهر الاستثارة الانفعالية داخل الغرفة الصفية الحس العميق بالعدالة الاجتماعية والشخصية، والشعور بالمسؤولية، والشعور بعواطف الآخرين واستيعابها.

التفكير الإبداعي (Creative Thinking)

في ضوء التغيرات السريعة التي يشهدها العالم حظيّ التفكير الإبداعي باهتمام بالغ لما له من أثر في تقدم المجتمعات وتطورها، فالتقدم المعرفي والعلمي والاكتشافات والاختراعات في المجالات المختلفة ما هي إلا من نتاج المبدعين، ويضاف إلى ذلك ما للتفكير الإبداعي من أثر في إنماء شخصية الفرد وتحريره من النماذج التقليدية في التفكير، وإكسابه مهارات تمكنه من سلوك المسارات البديلة، وطرح الحلول الجديدة للمشكلات التي تواجهه، مما يسهم في مواجهة التحديات التي يشهدها العالم (العمرية، ٢٠٠٨).

وقد حظي مفهوم التفكير الإبداعي بالعديد من التعريفات التي تناولها العديد من العلماء والباحثين، ومن أكثر هذه التعريفات شيوعاً ذلك التعريف الذي قدّمه تورانس (Torrance,1982:29) حيث يرى أن التفكير الإبداعي بمثابة: "عملية إدراك التغيرات والعناصر المفقودة ومحاولة صياغة فرضيات جديدة والتوصل إلى نتائج محددة بشأنها، واختبار الفرضيات والربط بين النتائج وتعديلها وإعادة اختبارها ثم تعميمها".

كما قدّم جيلفورد (Guilford) في نظريته "بناء العقل" تفريقاً بين التفكير التقـــاربي (Convergent) الذي تقيسه اختبارات الذكاء وبين التفكير التشـــعيبي (Divergent) الـــذي تقيسه اختبارات الإبداع التي وضعها، وعرّف الإبداع بأنه: "سمات استعدادية تضم الطلاقة في التفكير، والأصالة والحساسية للمشكلات وإعادة تعريف المشكلة وإيضـــاحها بالتفصـــيلات أو الإسهاب (Guilford, 1997).

وعرفه جروان (٢٠٠٤: ٨٣) بأنه: "نشاط عقلي هادف توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول أو التوصل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة سابقاً، تمتـــاز بالشـــمولية والتعقيـــد، واحتوائه على عناصر انفعالية وأخلاقية تشكل حالة ذهنية مميزة".

أما العتوم (٢٠٠٤: ٢٢٣) فعرفه على أنه: "تفكير متشعب يتضمن تحطـــيم الأفكـــار العادية وإدخال الأفكار العجيبة والفريدة، بهدف زيادة فهم الطالب من خلال تفاعله مع الخبرات المكتسبة". في حين يرى مارزانو (٢٠٠٤: ٦٦) التفكير الإبداعي بأنه: "القُـــدرة علـــى تكـــوين تركيبات جديدة للأفكار لتلبية حاجة ما".

أبعاد العملية الابداعية

حاولت الأدبيات التربوية التوفيق بين تعريفات التفكير الإبـــداعي بوضـــع عناصـــر مشتركة للتفكير الإبداعي والتي تتفاعل معاً لتغطي المعنى الوظيفي له، حيث يمكن تناول هـــذا المفهوم من خلال الأبعاد التالية:

أ: الشخص المبدع (Person):

إن التفكير الإبداعي يتضمن بعض الصفات التي تميز الأفراد ذوي القدرات الإبداعيـــة العالية سواء أكانت هذه السمات عقلية أم وجدانية. مثل الطلاقة اللفظية، وقوة البيان، والخيـــال الواسع، والذكاء العالي والأصالة، ومهارة فن اتخاذ القرارات، والقدرة على التفكير المنطقـــي،

واستيعاب المواقف غير الواضحة المبهمة، بالإضافة إلى تحدي المواقف الصعبة والمثابرة والميل للبحث والتدقيق، والإطلاع على الخبرات الجديدة (جروان،٢٠٠٤).

ب: الإنتاج الإبداعي (Product):

الإنتاج الإبداعي سواء كان علمياً أو أدبياً، يمكن الحكم عليه من حيث إيفائه بثلاثة متطلبات أساسية هي: الجدة، والملائمة، وإمكانية التطوير. ومشكلة هذا النوع من المكونات تتمثل في الكشف عن الأسس الهامة التي يمكن من خلالها قبول أو رفض المنتج الإبداعي. غيرَ أن الكثير من الباحثين في هذا المجال قد حددوا مواصفات لتقييم الأعمال الإبداعية من حيث أصالتها، ومدى ملاءمتها(ابوجادو ونوفل،٢٠٠٧).

ج: الإبداع كعملية (Process):

يركز تورانس (Torrance) على العملية الإبداعية في تعريفه حيث يقول: بأن التفكير الإبداعي عملية الإحساس بالمشكلة والوعي بها وبمواطن الضعف والثغرات والنقص فيها. وصياغة فرضيات جديدة، والتوصل إلى ارتباطات جديدة باستخدام المعلومات المتوافرة، والبحث عن حلول وتعديل الفرضيات، وإعادة فحصها عند اللزوم والتوصل إلى النتائج (جروان، ٢٠٠٤).

د: البيئة الإبداعية (Press):

تلعب البيئة دوراً كبيراً في تشجيع التفكير الإبداعي أو تعطيله عند الأفراد، فهناك تفاعل بين البيئة والفرد، وهذا يؤكد مسؤولية الظروف التي يمر بها الفرد والبيئة المحيطة به، والتي تقسم إلى قسمين أولهما: ظروف عامة ترتبط بالمجتمع وثقافته، ويتمثل ذلك بتهيئة الفرص للفرد بالتدريب والتشجيع على التفكير الإبداعي، وثانيهما: ظروف خاصة ترتبط بالمناخ المدرسي والأسري، فالمدرسة والأسرة يوفران لأبنائها قدراً أكبر من الاستقلالية وحرية

الاستكشاف للبيئة، تساعدهم على التفكير المبدع بدرجة عالية والابتعاد عن التقليـد (الآلوسـي، ٢٠٠٣).

مهارات التفكير الإبداعي

إن الأدب النظري المتعلق بالتفكير الإبداعي، وما تضمنته من أفكار مثل أفكار تورانس (Torrance) وجيلفورد (Guilford) وغيرهم أشاروا إلى عدة مهارات تكون التفكير الإبداعي، وهي مهارات كما يأتي:

أ. الطلاقة (Fluency):

وتعني القدرة على إنتاج عدد كبير من الأفكار أو البدائل أو المقترحات حول موضوع ما، وهي تشير إلى الجانب الكمي للإبداع، وهي المهارة التي تجعل أفكار الطلبة تنساب بحريـة من اجل الحصول على أفكار كثيرة وبأسرع وقت ممكن. وهي ثلاثة أنواع الطلاقـة اللفظيـة: وتشير إلى القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الكلمات تحت شروط معينة، كالمعنى بين هذه الكلمات، أو السرعة في إنتاج هذه الكلمات، أو أية صفات أخرى، والطلاقة الفكرية أو طلاقـة المعاني وهي من أهم عوامل الطلاقة وتعني إنتاج اكبر عدد ممكن من الأفكار في زمن محـدد ولا يؤثر نوع الأفكار في تحديد نتيجة المفحوص على هذه الاختبارات، وإنمـا الأهميـة لعـدد الاستجابات التي يصدرها المفحوص، وطلاقة الأشكال: وهي القدرة على الرسم السريع لعدد من الأمثلة والتفصيلات أو التعديلات في الاستجابة لمثير وصفي أو بصري (Torrance, 1993).

ب. المرونة (Flexibility):

وتعني القدرة على تعديل زوايا التفكير استجابة لمعطيات الموقـف، وتوليـد أفكـار متنوعة ليست من أنواع الأفكار المتوقعة، أي أنها القدرة على تغيير الحالة الذهنية بتغير الموقف فهي عكس الجمود الذهني، وهي تمثل الجانب النوعي للإبداع، وهي نوعـان همـا: المرونـة

التلقائية: وهي قدرة الشخص على إعطاء عدد متنوع من الاستجابات التي لا تنتمي إلى فئة محددة، وهي أيضا: القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار التي ترتبط بموقف معين يحدده الاختبار على أن تكون هذه الأفكار متنوعة مع التحرر من القيود والقصور الذاتي في التفكير ويتم قياس هذه القدرة باختبار الاستخدامات غير المعتادة لشيء معين، والمرونة التكيفية: وهي قدرة الشخص على تعديل سلوكه ليتوصل إلى حل لمشكلة ما أو مواجهة لأي موقف، أي تتصل المرونة التكيفية بتغير الشخص لوجهته الذهنية لمواجهة مستلزمات جديدة تفرضها المشكلات المتغيرة، كما يمكن النظر إليها باعتبارها الطرف الموجب للتكيف العقلي (Torrance, 1982).

ج. الأصالة (Originality):

وتتمثل في القدرة على إنتاج استجابات أصيلة أي قليلة التكرار بالمعنى الإحصائي داخل الجماعة التي ينتمي إليها الفرد، كما تعنى أيضا القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الاستجابات غير المباشرة والأفكار الطريفة غير الشائعة والتي هي بالوقت نفسه مقبولة ومناسبة للهدف (Torrance, 1993).

د. التفاصيل (Elaboration):

وتعني قدرة الفرد على تقديم إضافات جديدة إلى الفكرة الأصلية لجعلها أكثر ملائمة لمواجهة الموقف أو المشكلة، بحيث يصبح الفرد قادراً على التوسع في المحتوى عن طريق وضع الإضافات اللازمة لذلك المحتوى (الكناني،٢٠٠٥).

ه. الحساسية للمشكلات (Sensitivity):

وهي القدرة على اكتشاف المشكلات والصعوبات، واكتشاف النقص في المعلومات قبل التوصل إلى الحل، وتتمثل هذه المهارة من خلال وعي الفرد بوجود مشكلات أو احتياجات أو

عناصر ناقصة في المثيرات البيئية أو عناصر الموقف ومكوناتــه، ممــا يســتدعي الشــعور بالحساسية نحو الموقف أو المشكلة (العتوم ،٢٠٠٤).

مراحل التفكير الإبداعي:

يُعد نموذج والأس (Wallas) المشار إليه في أبو جادو (٢٠٠٤) من أكثر النمــاذج قبولاً، ويتضمن أربع مراحل هي : مرحلة الإعداد، ومرحلة الكمون، ومرحلة الإشراق، ومرحلة التحقق، وسوف يتم وصف كل مرحلة من هذه المراحل بما يلي:

- **مرحلة الإعداد:** وتتمثل هذه المرحلة في التعرف على المشكلة التي يتعامل معها الفرد، من خلال استدعاء الخبرات المعرفية السابقة لدى الفرد، وجمع كل ما يلزم من معلومات حول هذا الموقف. وتتطلب هذه المرحلة من الفرد تفحــص المعلومــات، والخبــرات المرتبطة بالموقف، وتنظيمها حتى يتم الوصول إلى استنتاجات، وصياغة فرضيات أولية حول الموقف.
- **مرحلة الكمون:** حيث يلجأ الفرد في هذه المرحلة إلى ممارسة عــدة أســاليب لتحويــل انتباهه عن موضوع المشكلة وينصرف إلى نشاط أخر كالمشي، أو الســباحة، ليتــرك المجال لأفكاره كي تختمر، وتتضمن هذه المرحلة التفكير الجاد بالموقف، وتحرير الذهن من الأفكار التي لا تتصل بالموقف، وتحديد مجموعة من الحلول الممكنة وصولاً إلــى صياغة الفكرة الجديدة.
- **مرحلة الإصرار والمثــابرة:** وفي هذه المرحلة يستمر الفرد في إصراره ومثابرته خلال اختزان الفكرة وبعدها، من أجل الوصول إلى الحل الإبداعي.

- **مرحلة الإشراق:** وفي هذه المرحلة تظهر الفكرة الإبداعية بصورة مفاجئة، وتبدو المادة أو الفكرة كأنها قد نظمت تلقائياً دون سابق تخطيط، وعندئذ يتضح كل ما كان غامضاً ومبهماً.
- **مرحلة التحقق:** وفي هذه المرحلة يختبر المبدع صحة وجودة ابتكاره من خلال تجريبه، وربما تجري في هذه المرحلة بعض التعديلات أو التغييرات على الإنتاج الإبداعي من أجل تحسينه وإظهاره بأجود صورة.

العوامل المؤثرة في التفكير الإبداعي:

يشار هنا إلى الدراسات والبحوث إلى وجود العديد من العوامل المؤثرة في التفكير الإبداعي. وإذا نظرنا إلى هذه العوامل فإننا نجد هناك مجموعة كبيرة منها تعمل على التأثير في قدرات التفكير الإبداعي لدى الأفراد. ومن هذه العوامل:

١. **عوامل شخصية:** تتمثل في ضعف الثقة بالنفس، وتجنب المخاطرة، والتفكير النمطي، والميل إلى مجاراة المعايير السائدة والتي تحد بدورها من احتمالات التخيل والتوقع، وكذلك الحماس المفرط، والتسرع، وعدم احتمال الغموض بسبب الرغبة القوية في النجاح واستعجال النتائج قبل التحقق من صحتها، كلّها مصادر رئيسه تحول دون تحقيق التفكير الإبداعي لدى الفرد (جروان، ٢٠٠٤).

٢. **عوامل أسرية:** وتتمثل هذه العوامل في غياب الاهتمام من قبل الأسرة بأفرادها وميولهم وقدراتهم، وانخفاض المستوى التعليمي والثقافي والاقتصادي الاجتماعي، وأسلوب التنشئة الاجتماعية السائد فيها، كل هذه الأمور من شأنها أن تؤثر في سبيل تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الفرد في أسرته (الحريري، ٢٠١٠).

٣. **عوامل مدرسية:** تتمثل هذه العوامل في سلبية المناخ التنظيمي، والالتزام بحرفية الأنظمة والقوانين وعدم المرونة فيها، ونقص الإمكانات التربوية الملائمة، وجمود المناهج الدراسية وحشوها بالمعلومات النظرية التي لا تلبي احتياجات تفكير الطالب، وجمود وقدم طرق التدريس ورتابتها وتركيزها على الجانب التحصيلي فقط دون الأخذ بالاعتبار الجوانب الأخرى لشخصية المتعلم، بالإضافة إلى سوء تنظيم الصفوف، وقصور المباني المدرسية، وتسلط المعلمين وهيمنتهم على العملية التعليمية التعلمية، كل هذه الأمور من شأنها أن تؤثر في قدرات التفكير الإبداعي لدى الطلبة (طافش، ٢٠٠٤).

٤. **عوامل اجتماعية:** تتمثل في الاتجاهات والقيم السائدة فيه، والتي تظهر من خلال قيم الطاعة والخضوع، والمبالغة في تقدير الماضي، والاتجاهات التسلطية والقدرية، والنظم البيروقراطية والاستبدادية، والتحديد الصارم لأدوار كل جنس، بالإضافة إلى التدهور الاقتصادي والاجتماعي، وتفاقم مشكلات الديون الخارجية، والانفجار السكاني، وكثرة الحروب والتي أصبحت ظاهرة مزمنة في المجتمع، كل هذه الأمور من شأنها أن تؤثر في تنمية الإبداع لدى الفرد (طافش، ٢٠٠٤).

الدراسات السابقة

يتناول هذا الجزء الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية ومتغيريهما وهما: أنماط الاستثارة الفائقة، والتفكير الإبداعي، وفيما يلي عرضاً لذلك.

أولاً: الدراسات التي تناولت أنماط الاستثارة الفائقة وفق نظرية دابروسكي:

أجرى الياس ورحمان وعبد المجيد وياسين (Alias, Rahman, Abd Majid and Yassin, 2013) دراسة هدفت التعرف إلى أنماط الاستثارة الفائقة وفق نظرية دابروسكي لدى الطلبة الموهوبين من طلبة المدارس الثانوية في مدينة كوالالمبور الماليزية. تكونت عينة الدراسة من (٣٣٥) طالباً وطالبة من الطلبة الموهوبين. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدم مقياس الاستثارة الفائقة. أشارت النتائج إلى أن (٨٨%) من الطلبة الموهوبين المشاركين في الدراسة أظهروا مستويات مرتفعة في نمط واحد على الأقل من أنماط الاستثارة الفائقة، وأن أنماط الاستثارة الفائقة حسب نظرية دابروسكي لدى الطلبة الموهوبين تشير إلى وجود مستويات عالية من قدرات التخيل، والقدرات النفس حركية.

وقامت دول (Doll, 2013) بدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت التعرف إلى تصورات المعلمين حول أنماط الاستثارة الفائقة لدى الطلبة الموهوبين والطلبة العاديون. تكونت عينة الدراسة من (٥) معلمين من معلمي المرحلة الثانوية، و(٣٧) طالباً وطالبة من الطلبة الموهوبين، و(٣٧) طالباً وطالبة من الطلبة العاديين تم اختيارهم عشوائياً من إحدى المدارس الثانوية في ولاية ميسوري. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام اختبار خاص بتصورات المعلمين، ومقياس أنماط الاستثارة الفائقة. أشارت النتائج إلى وجود مستويات مرتفعة من أنماط الاستثارة الفائقة العقلية، ومستويات منخفضة من أنماط الاستثارة الفائقة الحسية، والحركية، والتخيلية، والانفعالية لدى الطلبة الموهوبين مقارنتاً بالطلبة العاديين.

وهدفت دراسة بيرتو وفراس (Piirto and Fraas, 2012) التي أجريت في الولايـــات المتحدة الأمريكية المقارنة بين الطلبة المرحلة الثانوية من الموهوبين والعـــاديين فـــي أنمـــاط الاستثارة الفائقة. تكونت عينة الدراسة من (١١٤) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية، منهم (٦١) طالباً وطالبة من الطلبة الموهوبين، و(٥٣) طالباً وطالبة من طلبة المـــدارس المهنيـــة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام أنماط الاستثارة الفائقة. أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط الاستثارة العقلية والتخيلية بين الطلبة، وكانت الفروق لصالح الطلبـــة الموهوبين. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط الاستثارة الحســـية، والحركيـــة، والانفعالية بين الطلبة الموهوبين وطلبة المدارس المهنية.

وأجرى ويرثوين وبيكر ولوهر وروست (Wirthwein, Becker, Loehr and Rost, 2011) دراسة في ألمانيا هدت التعرف على الفروقات الجنسية في أنماط الاستثارة الفائقة لـــدى عينة من البالغين. تكونت عينة الدراسة من (٩٦) فرداً موهوب، و (٩١) فرداً عادياً. ولتحقيـــق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس أنماط الاستثارة الفائقة. أشارت النتائج إلى أنه لا يوجد أثـــر للتفاعل بين الجنس والموهبة في أنماط الاستثارة الفائقة. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط الاستثارة الفائقة لدى الموهوبين والعاديين، وجاءت الفروق لصالح الإناث. كما أشـــارت النتائج أن الموهوبين أظهروا مستويات أعلى ذات دلالة إحصائية في أنماط الاســـتثارة الفائقـــة مقارنتاً بالعاديين.

وقامت فويك (Vuyk, 2010) بدراسة هدفت التعرف إلى الفـــروق فـــي مســـتويات الاستثارة الفائقة لدى طلبة المدارس الثانوية الموهوبين والعاديين في بارجواي. تكونـــت عينـــة الدراسة من (٨٢) طالباً وطالبة من الطلبة الموهوبين، و(٦٩) طالباً وطالبة من الطلبة العاديين. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدم مقياس أنماط الاستثارة الفائقة. أشارت النتائج إلـــى وجـــود

فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط الاستثارة النفس حركية، والحسية، والتخيلية، والانفعالية بين الطلبة الموهوبين والعاديين، جاءت الفروق لصالح الطلبة الموهوبين.

هدفت دراسة المطيري (٢٠٠٨) التي أجريت في الكويت التعرف على الفروق بين الطلبة الموهوبين والعاديين على مقياس أنماط الاستثارة الفائقة. تكونت عينة الدراسة من (١٠٢٠) طالباً وطالبة تم اختيارهم عشوائياً من طلبة الصف السابع والصف التاسع، وقد استخدم الباحث محك الذكاء مقاساً باختبار المصفوفات المتتابعة لـرافن، بهدف توزيع أفراد العينة إلى مجموعتين (مجموعة الموهوبين – مجموعة العاديين). ولحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس أنماط الاستثارة الفائقة. أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعتي الطلبة الموهوبين والعاديين على الأبعاد الانفعالية والعقلية والتخيلية والنفس حركية من مقياس الاستثارة الفائقة، وجاءت الفروق ولصالح مجموعة الطلبة الموهوبين، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعتي الطلبة الموهوبين والعاديين على بُعد الاستثارة الحسية الفائقة.

وأجرى أكارسو وغازيل (Akarsu & Guzel, 2006) دراسة هدفت إلى مقارنة أنماط الاستثارة الفائقة لدى طلبة الصف العاشر من الطلبة الموهوبين والعاديين في تركيا. تكونت عينة الدراسة من (٧١١) طالباً وطالبةً، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن، ونموذج ملاحظة وتقييم المعلم لتصنيف الطلبة من حيث الجوانب الدافعية والإبداع والقيادة من أجل تحديد الطلبة الموهوبين والعاديين، ثم تطبيق مقياس الاستثارة الفائقة (OEQII). أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط الاستثارة الفائقة، حيث جاءت الفروق لصالح الطلبة الموهوبين. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط الاستثارة الفائقة بين الطلبة الموهوبين والعاديين تعزى لمتغير الجنس.

وهدفت دراسة والبيرج (Walberg, 2004) التي أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية التعرف على الفروق بين الطلبة المبدعين والطلبة العاديين في أنماط الاستثارة الفائقة. تكونت عينة الدراسة من (٢١٢) طالباً وطالبة من طلبة جامعة هيوستن، منهم (١٠٤) طالباً وطالبة من الطلبة الذين يتميزوا بقدرات إبداعية من طلبة تخصص الفنون الجميلة، و(١٠٨) طالباً وطالبة من الطلبة العاديين من التخصصات الإنسانية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس أنماط الاستثارة الفائقة. أشارت النتائج إلى أن أنماط الاستثارة الفائقة لدى الطلبة الموهوبين جاءت على النحو الأتي: نمط الاستثارة الحسية بالمرتبة الأولى، تلتها الاستثارة العقلية، ثم الانفعالية، ثم النفس حركية، في حين جاءت الاستثارة التخيلية في المرتبة الأخيرة. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة الموهوبين والعاديين على مقياس أنماط الاستثارة الفائقة، وجاءت الفروق لصالح الطلبة الموهوبين.

ثانياً: الدراسات التي تناولت التفكير الإبداعي

أجرى فوجيت وزينتالي وجينتري (Fugate, Zentall and Gentry, 2013) دراسة هدفت التعرف إلى الفروق في الخصائص الإبداعية في ولاية إنديانا الأمريكية. تكونت عينة الدراسة من (١٧) طالباً وطالبة من الطلبة العاديين، وعينة مكونة من (٢٠) طالباً وطالبة من الطلبة الموهوبين الذين يعانون من فرط النشاط ألانتباهي. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدم مقياس الخصائص الإبداعية. أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الخصائص الإبداعية بين الطلبة الموهوبين العاديين وبين الطلبة الموهوبين الذين يعانون من فرط النشاط ألانتباهي، وجاءت الفروق لصالح الطلبة الموهوبين العاديين.

وهدفت دراسة نيوتن ونيوتن (Newton and Newton, 2010) التعرف إلى الفروق في مستوى التفكير الإبداعي العلمي بين الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين المشاركين

في إحدى البرامج الرياضية. تكونت عينة الدراسة من (٤٨) طالباً وطالبة، منهم (٢٤) طالبـــاً وطالبة من الطلبة الموهوبين، و(٢٤) طالباً وطالبة من الطلبة العاديين. لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس التفكير الإبداعي العلمي. أشارت النتائج إلـــى وجـــود فـــروق ذات دلالـــة إحصائية في مستوى التفكير الإبداعي العلمي بين الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين، وجـــاءت الفروق لصالح الطلبة الموهوبين، ووجود فروق ذات دلالة إحصـــائية فـــي مســـتوى التفكيـــر الإبداعي العلمي تعزى لمتغير العمر، وجاءت الفروق لصالح الطلبة الأكبر عمراً.

وقام هلاسني (Hlasny, 2008) بدراسة في الولايات المتحـــدة الأمريكيـــة هـــدفت التعرف مستوى التفكير لإبداعي لدى الطلبة الموهوبين. تكونت عينة الدراسة من (٢٣٣) طالباً وطالبة منهم (١٠١) طالباً، و(١٣٢) طالبة تراوحت أعمارهم بين (٨-١٢) سنة. لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس تورانس للتفكير الإبداعي. أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين تعزى إلى متغيـــر الجـــنس. وعدم وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين الذكاء والتفكير الإبـــداعي لـــدى الطلبـــة الموهوبين، فالذكاء والإبداع قدرات عقلية مستقلة.

وأجرى ميمرت (Memmert, 2006) دراسة في ألمانيا هدفت التعرف إلى الفـــروق في مستوى التفكير الإبداعي بين عينة من الطلبة الموهوبين والطلبة العـــاديين. تكونـــت عينـــة الدراسة من (٣٣) طالباً وطالبة، منهم (١٨) طالباً وطالبة من الطلبة الموهوبين، و(١٥) طالباً وطالبة من الطلبة العاديون. لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس تورانس للتفكير الإبداعي. أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الإبداعي بين الطلبـــة الموهوبين والطلبة العاديين، وجاءت الفروق لصالح الطلبة الموهوبين، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الإبداعي تعزى لمتغير الجنس.

وهدفت دراسة فيرقولمي (Virgolim, 2005) التي أجريت في البرازيل التعــرف على العلاقة بين الذكاء والتفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين. تكونت عينــة الدراســة مــن (١٠٠) طالباً وطالبة من الطلبة الموهوبين تراوحت أعمارهم بين (٩-١٧) سنة، و(٥) معلمين من معلمي الصفوف الرابع إلى الثامن. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مصــفوفة رافــن، واختبار أربان وجالان للتفكير الإبداعي. أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالــة إحصائية بين الذكاء والتفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين، حيث يرى كل مــن المعلمــين والطلبة أن الذكاء، والإبداع، والموهبة جميعها بناءات ذات علاقة ببعضها.

وقام شان (Chan, 2005) بدراسة هدفت التعرف إلى العلاقات بين الإبداعية المدركة ذاتياً والصعوبات الأسرية ومستوى الذكاء الانفعالي لدى عينة من الطلبة الموهــوبين والطلبــة العاديين في هونج كونج في الصين. تكونت عينة الدراسة من (٤٢١) طالباً وطالبة مــن طلبــة المدارس الثانوية، منهم (٢١٢) طالباً وطالبة من الطلبة الموهوبين، و(٢٠٩) طالباً وطالبة من الطلبة العاديين. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدم مقياس الإبداعية المدركة ذاتياً، مقياس بار-ون للذكاء الانفعالي، ومقياس خاص بالأوضاع الأسرية. أشارت النتائج إلى وجود فــروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الإبداعية المدركة ذاتياً، وفي مستوى الذكاء الانفعالي بــين الطلبــة الموهوبين والطلبة العاديون، وجاءت الفروق لصالح الطلبة الموهوبين. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصعوبات الأسرية بين الطلبــة الموهــوبين والطلبة العاديين.

وأجرت ويكس (Wickes, 2003) دراسة في الولايات المتحــدة الأمريكيــة هــدفت التعرف على القدرات الإبداعية لدى الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين. تكونت عينة الدراسة من (٢٤٤) طالباً وطالبة منهم (١٥٨) طالباً وطالبة من الطلبة الموهوبين، و(٨٦) طالباً وطالبة من

الطلبة العاديين متوسط أعمارهم ١٤ سنة تم اختيارهم من إحدى المخيمات الكشفية فـــي ولايـــة تكساس . ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس خاص بالتفكير الإبداعي. أشارت النتـــائج إلى عدم وجود اختلاف في القدرات الإبداعية بين الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين.

وقام شين وهان وجونج وبارك وشو (Shin; Han; Jung; Park and Choe, 2002) دراسة هدفت إلى التعرف على الفروق في الخصائص الإبداعية العلمية لدى طلبـــة المـــدارس الثانوية الموهوبين والعاديين في ولاية أريزونا الأمريكية. تكونت عينة الدراسة من (١٣٥) طالباً وطالبة من الطلبة الموهوبين، و(١٦١) طالباً وطالبة من الطلبة العـــاديين. ولتحقيـــق أهـــداف الدراسة تم استخدم مقياس الخصائص الإبداعية العلمية. أشارت النتائج إلى وجود فـــروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الخصائص الإبداعية العلمية بين الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين، وجاءت الفروق لصالح الطلبة الموهوبين.

ثالثاً: الدراسات التي تناولت العلاقة بين أنماط الاستثارة الفائقة والتفكير الإبداعي

أجرى ميلر ونيوميستير (Miller and Neumeister, 2012) دراسة في الولايـــات المتحدة الأمريكية هدفت التعرف على القدرة التنبؤية لأنماط الاستثارة الفائقة في قدرات التفكير الإبداعي لدى الطلبة. تكونت عينة الدراسة من (٣٢٣) طالباً وطالبة م طلبة جامعة ميدويسترن. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس أنماط الاستثارة الفائقة، واختبار التفكير الإبـــداعي. أشارت النتائج إلى أن أنماط الاستثارة الفائقة كانت عامل تنبؤ دال إحصائياً بقـــدرات التفكيـــر الإبداعي لدى الطلبة.

وهدفت دراسة إيلي (Ely, 1995) التي أجريت في الولايات المتحدة الأمريكيـــة إلـــى التعرف على الطلبة المبدعين في الصف السابع من خلال مفهوم الاستثارة الفائقة. تكونت عينة الدراسة من (٧٦) طالباً وطالبة، منهم (٤٢) طالباً وطالبة من الطلبة الموهوبين المبدعين والذي

تم تصنيفهم بناءاً على نتائج مقياس الدافعية الإبداعية لتورانس، و(٣٤) طالباً وطالبة من الطلبة الموهوبين عقلياً، والذين تم تصنيفهم بالاعتماد على محك الذكاء المعتمد من قبل المدرسة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس أنماط الاستثارة الفائقة. أشارت النتائج إلى أن هناك علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائياً بين درجات الطلبة على مقياس تورانس للإبداع، ودرجاتهم على مقياس الاستثارة الانفعالية.

وقام جالجار (Gallagher, 1985) بدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت التعرف على العلاقة بين أنماط الاستثارة الفائقة عند دابر وسكي وبين التفكير الإبداعي والتحصيل لدى طلبة الصف السادس. تكونت عينة الدراسة من (٢٤) طالباً وطالبة منهم (١٢) طالباً وطالبة من الطلبة الموهوبين، (١٢) طالباً وطالبة من الطلبة العاديين. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس أنماط الاستثارة الفائقة، واختبار تورانس للتفكير الإبداعي، واختبار كاليفورنيا للتحصيل الدراسي. أشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين أنماط الاستثارة الفائقة والتفكير الإبداعي لدى الطلبة.

التعقيب على الدراسات السابقة

تناولت الدراسة الحالية مجموعة من الدراسات ذات الصلة بمتغيري الدراسة وهما: أنماط الاستثارة الفائقة (وفق نظرية دابروسكي)، والتفكير الإبداعي، ويلاحظ أن جميع الدراسات التي تناولت الاستثارة الفائقة تحت مسميات مختلفة، فمنها ما تناولها باسم أنماط الاستثارة الفائقة مثل دراسة أكارسو وغازيل (Akarsu & Guzel, 2006)، ومنها ما تناولها باسم مستويات الاستثارة الفائقة مثل دراسة فويك (Vuyk, 2010)، ومنها ما تناولها وفق باسم أنماط الاستثارة الفائقة وفق نظرية دابروسكي مثل دراسة الياس وزملاؤه (Alias, etal., 2013).

أما الدراسات التي تناولت التفكير الإبداعي فيلاحظ أن جميع الدراسات التي تناولت التفكير الإبداعي، قد اعتمدت التفكير الإبداعي تحت مسميات مختلفة، فمنها ما تناوله باسم الخصائص الإبداعية العلمية مثل دراسة شين وهان وجونج وبارك وشو (Shin; Han; Jung; Park & Choe, 2002)، ومنها تناوله باسم الإبداعية المدركة ذاتياً مثل دراسة شان (Chan, 2005)، ومنها ما تناوله باسم الخصائص الإبداعية مثل دراسة فوجيت وزينتالي وجينتري (Fugate; Zentall & Gentry, 2013).

تباينت الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين أنماط الاستثارة الفائقة والتفكير الإبداعي في نتائجها، فمنها ما أشار إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائياً بين درجات الطلبة على مقياس تورانس للإبداع، ودرجاتهم على مقياس الاستثارة الانفعالية مثل دراسة إيلي (Ely, 1995)، ومنها ما أشار إلى عدم وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين أنماط الاستثارة الفائقة والتفكير الإبداعي لدى الطلبة مثل دراسة جالجار (Gallagher, 1985).

كما تباينت الدراسات السابقة التي تناولت أنماط الاستثارة الفائقة في نتائجها، فمنها ما أشار إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط الاستثارة الفائقة، حيث جاءت الفروق لصالح الطلبة الموهوبين كما في دراسة ويرثوين وبيكر ولوهر وروست (Wirthwein, Becker, Loehr and Rost, 2011)، ودراسة أكارسو وغازيل (Akarsu & Guzel, 2006)، ودراسة والبيرج (Wahlberg, 2004). ومنها ما أشار إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط الاستثارة الحسية، والحركية، والانفعالية بين الطلبة الموهوبين وطلبة المدارس المهنية كما في دراسة بيرتو وفراس (Piirto and Fraas, 2012)، ومنها ما أشار إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نمط الاستثارة العقلية بين الطلبة الموهوبين والطلبة العاديون كما في دراسة فويك (Vuyk, 2010).

اتفقت الدراسات السابقة التي تناولت التفكير الإبداعي في نتائجها، حيث أشــارت إلــى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الإبداعي بين الطلبة الموهوبين والطلبة العــاديون، وجاءت الفروق لصالح الطلبة الموهوبين، باستثناء دراسة ويكس (Wickes, 2003) التي بينت عدم وجود اختلاف في القدرات الإبداعية بين الطلبة الموهوبين والطلبة العاديون.

لقد أفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة في منهجيتها، وبخاصــة اختيــار العينــة وحجمها، والأدوات وكيفية إعدادها، واستخراج صدقها وثباتها، فضلاً عن المعالجات الإحصائية في إجراءات الثبات، واستخراج النتائج. وانحازت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في إنها تناولت العلاقة بين أنماط الاستثارة الفائقة (وفق نظرية دابروسكي) والتفكيــر الإبــداعي لــدى الطلبة الموهوبين والعاديين. إذ لم تتناول أية دراسة سابقة، في حدود علم الباحثة واطلاعها، هذه المتغيرات مجتمعة.

الفصــل الثالــث

الطــريقة والإجــراءات

يتضمن هذا الفصل وصفاً لمنهج الدراسة المستخدم، ومجتمع الدراسة، وطريقة اختيــار عينتها، وأداتا الدراسة، وطرق اســتخلاص دلالات صــدقها وثباتهــا، وإجــراءات الدراســة، والمعالجة الإحصائية المستخدمة، وهي على النحو الآتي:

منهج الدراسة:

أتبعت الباحثة في إجراء هذا البحث المنهج الوصفي ألارتباطي بغية الوصول إلى تحقيق أهداف الدراسة، والإجابة عن أسئلتها.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة الموهوبين والعاديين فــي الصــفيين (الســابع، والتاسع) في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم، ومدارس الملك عبدالله الثاني للتميز فــي مدارس مدينة السلط، والبالغ عددهم (٤٨٤٠) طالباً وطالبة، منهم (١٢٠) طالباً وطالبــة مــن الطلبة الموهوبين، و(٤٧٢٠) طالباً وطالبة من الطلبة العاديين، وفقاً لإحصائيات وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤، والجدول (١) يوضح وصفاً لمجتمع الدراسة مــوزعين حسب الجدول متغيرات المدرسة والصف الدراسي :

الجدول (١): توزع مجتمع الدراسة حسب متغيرات المدرسة والصف الدراسي

الصف	المدرسة		المجموع
	المدارس العادية	مدارس الموهوبين	
الصف السابع	٢٣٤٤	٥٨	٢٤٠٢
الصف التاسع	٢٣٧٨	٦٢	٢٤٤٠
المجموع الكلي	٤٧٢٢	١٢٠	٤٨٤٢

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٣٣٦) طالباً وطالبة من الطلبة الموهوبين والطلبة العاديون من طلبة الصف السابع والتاسع في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم، ومدارس الملك عبدالله الثاني للتميز في مدارس مدينة السلط، للعام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤، وعلى النحو الآتي:

١. الطلبة الموهوبين وعددهم (١٠٠) طالباً وطالبة من طلبة الصف السابع والتاسع في مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز في مدارس مدينة السلط، بعد استثناء الطلبة الذين تم تطبيق أدوات الدراسة لغايات التحقق من دلالات الصدق والثبات لها، وعددهم (٢٠) طالباً وطالبة، منهم (٨) طلاب من طلبة الصف السابع، و(١٢) طالب من طلبة الصف التاسع.

٢. الطلبة العاديين وعددهم (٢٣٦) طالباً وطالبة من طلبة الصف السابع والتاسع في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم في مدارس مدينة السلط، شكلوا ما نسبته (٥%) من مجتمع الدراسة الأصلي تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية. والجدول (٢) يوضح وصفاً لعينة الدراسة متغيرات المدرسة والصف الدراسي.

الجدول (٢): توزع عينة الدراسة حسب متغيرات المدرسة والصف الدراسي

الصف	المدرسة				المجموع
	الطلبة العاديون	النسبة	الطلبة الموهوبين	النسبة	
الصف السابع	١١٧	%٠،٤٩٦	٥٠	%٥٠	١٦٧
الصف التاسع	١١٩	%٠،٥٠٤	٥٠	%٥٠	١٦٩
المجموع الكلي	٢٣٦	%١٠٠	١٠٠	%١٠٠	٣٣٦

أداتا الدراسة

لجمع البيانات اللازمة للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام أداتي الدراسة الآتية:

الأداة الأولى: مقياس الاســتثارة الفائقــة (Overexcitability Questionnaire-Two, OEQII):

قامت الباحثة باستخدام مقياس أنماط الاستثارة المُعد من قبــل فالــك وليـنــدا وميلــر وبيجوســكي وســيلفرمان (Falk; Lind; Miller; Piechowski & Silverman, 1999)، والمُعرب من قبل المطيري (٢٠٠٨)، تكون المقياس من (٥٠) فقرةً موزعة على خمسة أنماط للاستثارة الفائقة، هي: (النفس حركية، والحسية، والتخيلية، والعقلية، والانفعالية)، ومــن نــوع التدريج الخماسي ليكرت (تنطبق علي كثيراً جداً، تنطبق علي كثيراً، تنطبق علي إلى حد ما، لا تنطبق علي كثيراً، لا تنطبق علي كثيراً جداً). ملحق (١).

دلالات صدق المقياس بصورته الأصلية

قام فالك وزملاؤه (Falk, et al., 1999) باستخراج دلالات الصدق العاملي للمقيــاس من خلال استخدام طريقة التدوير المتعامد وفقاً لمعادلة فاريماكس (Varimax) لفحص تشــبع الفقرات حول العوامل، حيث تم الحصول على (٥) عوامل من (١٢٤) بنداً تشــبعت الفقــرات حولها. وقد كانت هذه العوامل الخمسة واضحة من حيث المفهوم، وذات صلة من ناحية نظرية، إذ تم اعتماد أول (١٠) فقرات في كل عامل تفوق قيمة تشبعها (٥)، حيث أمكن تسمية كل بُعد من الأبعاد الخمسة المكونة من (١٠) فقرات بإحدى الاستثارات الفائقة بناءً على محتوى الفقرات التي كانت موضحة لمظهر من المظاهر السلوكية الدالة على الاستثارة.

دلالات صدق المقياس بصورته المعربة

قام المطيري (٢٠٠٨) بمراسلة معهد دراسة التنمية المتقدمة (Institute for the Study of Advanced Development, ISAD) صاحبة حقوق النشر للمقياس، وتم شراء المقياس وكراسة التعليمات، ثم قام الباحث بترجمة المقياس إلى اللغة العربية وصياغة عباراته بشكل مفهوم يتناسب مع نوعية المبحوثين، ولفحص الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة، قام المطيري (٢٠٠٨) بالتحقق من دلالات صدق المقياس وفق الإجراءات الآتية:

أ. **صدق المحكمين:**

عرض المقياس بصورته المعربة على (١٥) محكماً من أساتذة علم النفس والتربية وتعليم الموهوبين من أعضاء هيئة التدريس في كل من جامعة عمّان العربية للدراسات العليا، وجامعة الكويت، وجامعة الخليج العربي، وطُلب من كل محكم أن يحدد مدى ملاءمة الترجمة العربية والصياغة اللغوية للعبارات، ومدى وضوح العبارات لواقع طلاب وطالبات الصف السابع المتوسط، وتصنيف العبارات تحت البُعد المناسب؛ بمعنى مدى مناسبة كل عبارة وارتباطها بالبُعد الذي تنتمي إليه. وقد أوضحت نتائج هذه الخطوة عن اتفاق المحكمين على ملاءمة العبارات وتصنيفها تحت الأبعاد التي تنتمي إليها، كما أُعيد صياغة بعض العبارات في ضوء الملاحظات التي أبداها بعض المحكمين والتوجيهات، وقد تم أخذ جميع ذلك في الاعتبار.

ب.الصدق العاملي:

للتأكد من صدق البناء العاملي لمقياس الاستثارات الفائقة (OEQII)، تم إجراء التحليل العاملي التوكيدي (Confirmatory Factor Analysis) لأداء أفراد عينة الدراسة، بطريقة المكونات الرئيسة (Principle – Component Method)، ثم تدوير متعامد للمحاور بطريقة الفاريماكس (Varimax) لجميع الفقرات المكونة للاختبار، وقد تم تحديد التحليل بخمسة عوامل

للتحقق مما إذا كانت فقرات المقاييس الخمس الفرعية تتجمع كل منها حول العامل الخاص بها، وكشفت نتائج التحليل العاملي للعوامل الخمسة وقيم جذورها الكامنة ونسبة ما يفسر كل منها من تباين الأداء على أبعاد المقياس، حيث بلغت نسبة التباين المفسرة للعوامل الخمسة (٤٣،٥٢%)، كما أظهرت فقرات الاختبار معاملات تشبع على العوامل الخمسة التي تنتمي إليها زادت قيمتها على (٠،٣٠)، وهذه النتيجة جاءت ملائمة للبناء النظري للمقياس والذي يفترض أن الاختبار يقيس خمسة عوامل.

وفي الدراسة الحالية تم التحقق من صدق المقياس بعرضه على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في علم النفس التربوي، والإرشاد النفسي، والتربية الخاصة. ملحق (٢). وذلك بهدف الوقوف على دلالات الصدق الظاهري لأداة الدراسة وتم التحكيم وفقاً للمعايير الآتية: مدى ملائمة الفقرات للبعد والمقياس، وسلامة صياغة الفقرات، مدى وضوح المعنى من الناحية اللغوية، وتم الأخذ بما يتفق عليه (٨٠%) المحكمين حول التعديل المطلوب سواء سلباً أم إيجاباً. وتم إخراج الأداة بصورتها النهائية كما هي في الملحق (٣).

وقد كانت أبرز التعديلات التي أشار المحكمون إليها تعديل صياغة بعض فقرات المقياس، مثل الفقرة (٣٠) ونصها " لدي موهبة التخيل" لتصبح " أمتلك موهبة التخيل"، كما تم حذف خمس فقرات هي (٩، ١٧، ٢٣، ٣٦، ٤٤) بواقع فقرة من كل بُعد من أبعاد أنماط الاستثارة الفائقة، وبهذا تكون المقياس في صورته النهائية من (٤٥) فقرة توزعت على خمسة أبعاد هي كما يأتي:

١. **الاستثارة النفس حركية الفائقة** : وتمثلها الفقرات (١-٩).
٢. **الاستثارة الحسية الفائقة:** وتمثلها الفقرات (١٠-١٨).
٣. **الاستثارة التخيلية الفائقة:** وتمثلها الفقرات (١٩-٢٧).

٤. **الاستثارة العقلية الفائقة:** وتمثلها الفقرات (٢٨- ٣٦).

٥. **الاستثارة الانفعالية الفائقة:** وتمثلها الفقرات (٣٧- ٤٥).

ثبات المقياس بصورته الأصلية

قام فالك وزملاؤه (Falk, et al., 1990) باستخراج معاملات الثبات والاتساق الداخلي باستخدام معامل كرونباخ ألفا ، وكانت كالآتي: الاستثارة النفس حركية (٠،٨٦)، والاستثارة الحسية (٠،٨٩)، والاستثارة التخيلية (٠،٨٥)، والاستثارة العقلية (٠،٨٩)، والاستثارة الانفعالية (٠،٨٤).

ثانياً: ثبات المقياس بصورته المعربة:

قام المطيري (٢٠٠٨) بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية من طلبة الصف السابع المتوسط، قوامها (٥٨) طالبة وطالبة، من أجل التحقق من دلالات ثبات المقياس، حيث تم حساب ثبات مقياس الاستثارة الفائقة (الصورة المعربة) بطريقتين هما: حساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي معامل كرونباخ ألفا (Cronbach-Alpha)، أما الطريقة الثانية فكانت معادلة جتمان (Guttman) للتجربة النصفية لحساب معامل الثبات بين النصف الأول الذي يضم البنود (العبارات) الفردية من المقياس والمقاييس الخمسة الفرعية والنصف الثاني والذي يضم البنود (العبارات) الزوجية من المقياس والمقاييس الخمسة الفرعية كل على حدة، والجدول (٣) يوضح ذلك:

الجدول (٣) :

معامل ثبات ا كرونباخ ألفا والتجزئة النصفية لمقياس أنماط الاستثارة الفائقة (الصورة المعربة)

المقياس	كرونباخ ألفا	معادلة جتمان للتجزئة النصفية
الاستثارة النفس حركية	٠،٦٩٧	٠،٧٦٩
الاستثارة الحسية	٠،٧٠٦	٠،٦٨١
الاستثارة التخيلية	٠،٧٨٣	٠،٧٥٤
الاستثارة العقلية	٠،٧٨٧	٠،٧٥٧
الاستثارة الانفعالية	٠،٧٦٣	٠،٧٣١

وللتحقق من ثبات المقياس في الدراسة الحالية باستخراج دلالات الثبات لهذا المقياس من خلال توزيعه على عينة استطلاعية قوامها (٣٠) طالباً وطالبة من طلبة الصفوف السابع والتاسع من الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين في مدارس السلط، من خارج عينة الدراسة وإعادة تطبيقه بفاصل زمني قدرة أسبوعين، ثم حُسب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين لحساب معامل الاستقرار على جميع أنماط الاستثارة الفائقة. أما الطريقة الثانية فتمت من خلال حساب معامل الاتساق الداخلي بواسطة معادلة كرونباخ ألفا، للتأكد من الإتساق الداخلي للمقياس. والجدول (٤) يوضح ذلك.

الجدول (٤):

معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي "كرونباخ ألفا" والإعادة لمجالات مقياس أنماط الاستثارة الفائقة

أنماط الاستثارة الفائقة	الاتساق الداخلي	الإعادة
الاستثارة النفس حركية	٠،٧٥	٠،٨٦
الاستثارة الحسية	٠،٧٣	٠،٨١
الاستثارة التخيلية	٠،٧١	٠،٨٢
الاستثارة العقلية	٠،٧٢	٠،٨٦
الاستثارة الانفعالية	٠،٧١	٠،٨١

تصحيح مقياس أنماط الاستثارة الفائقة

تكون مقياس أنماط الاستثارة الفائقة بصورته النهائية من (٤٥) فقرة ، موزعة على خمسة أبعاد هي: نمط الاستثارة النفس حركية، وتمثله الفقرات (١-٩)، ونمط الاستثارة الحسية، وتمثله الفقرات (١٠-١٨)، ونمط الاستثارة التخيلية، وتمثله الفقرات (١٩-٢٧)، ونمط الاستثارة العقلية، وتمثله الفقرات (٢٨- ٣٦)، ونمط الاستثارة الانفعالية، وتمثله الفقرات (٣٧-٤٥)، وللحكم على تقديرات الطلبة تم استخدام التدرج الخماسي "ليكرت"، هي (لا تنطبق علي إطلاقاً، لا تنطبق علي كثيراً، تنطبق علي إلى حد ما، تنطبق علي كثيراً، تنطبق علي كثيراً جداً). وتم تصحيح المقياس من خلال إعطاء التدريج السابق الأرقام (١، ٢، ٣، ٤، ٥)، وبذلك تكون أعلى علامة يحصل عليها الطالب على كل نمط من أنماط الاستثارة الفائقة (٤٥) وأدنى علامة (٩). وللحكم على كل نمط من أنماط الاستثارة الفائقة لدى الطلبة استخدم المعيار الإحصائي، باستخدام المعادلة الآتية:

طول الفئة = (الحد الأعلى – الحد الأدنى (للتدرج)) / عدد الفئات المفترضة = (٥-١) / ٣ = ٤ / ٣ = ١،٣٣

فكانت المستويات ثلاثة كالتالي:

- ١+١،٣٣= ٢،٣٣، وبذلك تكون الفقرات التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (١- وأقل من ٢،٣٣)، تعني أن نمط الاستثارة الفائقة لدى الطلبة جاء بمستوى منخفض.
- ٢،٣٣+ ١،٣٣= ٣،٦٧، وبذلك تكون الفقرات التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (٢،٣٤- وأقل من ٣,٦٧)، تعني أن نمط الاستثارة الفائقة لدى الطلبة جاء بمستوى متوسط.
- ٣،٦٧+ ١،٣٣= ٥ وبذلك تكون الفقرات التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (٣،٦٨-٥)، تعني أن نمط الاستثارة الفائقة لدى الطلبة جاء بمستوى مرتفع.

الأداة الثانية: اختبار تورانس للتفكير الإبداعي

قامت الباحثة باستخدام اختبار تورانس (Torrance) للتفكير الإبداعي صورة اللفظية نموذج "أ" ١٩٦٢، والمعدل للبيئة الأردنية. ملحق (١). وذلك لقياس درجات التفكير الإبـــداعي لأفراد عينة الدراسة، وتكون الاختبار في الصورة الأولى من سبعة اختبارات، ثم تـــم تقليصـــه ليصبح ستة اختبارات، إذ أوصى تورانس (Torrance) بحذف الاختبـــار الفرعـــي الســـادس، باعتبار أن البحوث المستمرة أشارت إلى عدم إسهامه في الصدق التنبؤي للدرجة الكلية للاختبار (أبو جادو، ٢٠٠٧)، وبهذا تكون اختبار تورانس من ستة اختبارات فرعية تقـــيس المهـــارات الآتية:

أ- الطلاقة: وتتمثل في عدد الإجابات المحتملة للموقف في وحدة زمنية ثابتة.

ب-المرونة: وتتمثل في تنوع فئات الإجابات المحتملة للموقف في وحدة زمنية ثابتة.

ج- الأصالة: وتتمثل في عدد الإجابات الجديدة والفريدة في نوعها في وحدة زمنية ثابتة.

وتشكل هذه المهارات عناصر التفكير الإبداعي، ويحتاج كل من هذه الاختبارات للإجابة عليها سبع دقائق بالإضافة إلى الزمن اللازم للتعليمات والإرشادات، والاختبارات الســـتة التـــي يتضمنها اختبار تورانس للتفكير الإبداعي الصورة اللفظية (أ)، كما هو مبين أدناه:

الاختبار الأول: توجيه الأسئلة، وهو أن يقدم المفحوص أسئلة استفسارية عن حادث معين.

الاختبار الثاني: تخمين الأسباب، وهو أن يخمن المفحوص الأسباب المحتملة التي أدت إلى هذا الحادث.

الاختبار الثالث: تخمين النتائج، وهو أن يذكر المفحوص النتائج المترتبة والمتوقعـــة فـــي هـــذا الحادث.

الاختبار الرابع: تحسين الإنتاج، وهو أن يقدم المفحوص الاقتراحات حول تطوير وتحسين شيء معين.

الاختبار الخامس: الاستعمالات غير الشائعة، وهو أن يذكر المفحوص الاستخدامات البديلة وغير المألوفة لشيء معين.

الاختبار السادس: افترض أن، وهو أن يقدم المفحوص توقعات متعددة من موقف مفترض وغير حقيقي.

دلالات صدق الاختبار في صورته الأصلية

يتوفر لاختبار تورانس في صورته الأصلية دلالات، حيث أشار تورنس في دليل الاختبار إلى توفر دلالات عن صدق المحتوى (Content Validity)، وعن صدق البناء (Constructive Validity) والتي تبدو في تمثيل فقرات الاختبار للأبعاد التي يتضمنها، وفي تمثيل فقرات الاختبار للأساس النظري الذي بني عليه الاختبار في ضوء نظرية جيلفورد، كما توفرت دلالات عن الصدق التلازمي للاختبار والتي تبدو في قدرته على التمييز بين ذوي القدرات الإبداعية العالية، وذوي القدرات الإبداعية المنخفضة، كما توفرت دلالات عن الصدق التنبؤي للاختبار، حيث تم إجراء دراسة عام (١٩٧٤) توفرت فيها معاملات ارتباط الأداء على الاختبار وتحصيل طلبة الصف السابع على مدار خمس سنوات، حيث كان معامل الارتباط بينهما (٠،٥١) (الشنطي، ١٩٨٣).

صدق المقياس بصورته المعربة

للتحقق من صدق الاختبار في البيئة الأردنية، أجرى الشنطي (١٩٨٣) دراسة هدفت إلى تحديد دلالات صدق وثبات اختبارات تورانس للتفكير الإبداعي في صورتها المعدلة للبيئة

الأردنية الصورة اللفظية "أ" حيث أخضع الشنطي البيانات المستخرجة للتحليل الإحصائي، ودرس الصدق من عدة جوانب هي:

١. الصدق التمييزي

الذي يهتم بقدرة الاختبار على التمييز بين الطلبة الحاصلين على درجات إبداع عالية والطلبة الحاصلين على درجات إبداع منخفضة، فباستخدام الإحصائي (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين مستويات أداء المفحوصين، تبين أن الفروق بين متوسطات درجات الطلاب ذوي الإبداع العالي وذوي الإبداع المنخفض على اختبار التفكير الإبداعي صورة الألفاظ "أ" لها دلالة إحصائية ($\alpha = ٠،٠٥$).

٢. صدق المحك

قام الشنطي (١٩٨٣) بحساب معامل الارتباط بين الدرجات الكلية للإبداع التي حصل عليها الطلبة المفحوصين على صورة الألفاظ "أ" والدرجات التي حصلوا عليها في قوائم تقديرات معلميهم، حيث بلغ معامل الارتباط (٠،٧٠٣)، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية ($\alpha = ٠،٠١$).

٣. الاتساق الداخلي (التجانس الوظيفي)

قام الشنطي (١٩٨٣) بحساب معامل الارتباط بين درجات المفحوصين الفرعية (درجات الطلاقة والمرونة والأصالة) التي حصلوا عليها في كل اختبار مع الدرجة الكلية على الاختبار الواحد، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين درجات المفحوصين الفرعية والدرجة الكلية للاختبار الواحد على الصورة اللفظية لاختبار تورانس للتفكير الإبداعي(٠،٤٠٩-٠،٧٥٦)، وكانت لبعد الطلاقة بين (٠،٤٦٥-٠،٧٥٦)، ولبعد المرونة بين (٠،٤٠٩-٠،٦٢٥)، أما بعد الأصالة فتراوحت بين (٠،٤٩٧-٠،٧٢٧)،وجميعها ذات دلالة إحصائية (بشارة، ٢٠٠٣؛ جوارنة، ٢٠٠٤).

وللتحقق من صدق الاختبار في الدراسة الحالية تم توزيعه على مجموعة من محكمين في من ذوي الخبرة والاختصاص في علم النفس التربوي، والإرشاد النفسي، والتربية الخاصة. ملحق (٢). وذلك بهدف الوقوف على دلالات الصدق الظاهري لأداة الدراسة وتم التأكد من : مدى ملائمة مجموعة الصور للمقياس للاختبار، وسلامة صياغة الأسئلة التابعة لها، مدى وضوح معناها من الناحية اللغوية، وتم الأخذ بما يتفق عليه (٨٠%) المحكمين حول التعديل المطلوب سواء سلباً أم إيجاباً.

وقد أشار المحكمون إلى أن هذا المقياس عالمي، وقادر على قياس التفكير الإبداعي لدى عينة الدراسة، ولم يجروا أي تعديل على أي صورة من صوره أو سؤال من الأسئلة التابعة لهذه الصور. الملحق (٣).

ثبات الاختبار

قام الشنطي (١٩٨٣) باستخراج معامل الثبات لاختبارات تورانس للتفكير الإبداعي، وباستخدم طريقة إعادة الاختبار على عينة مكونة من (١٢٠) طالباً وطالبة، بفارق زمني في التطبيق مدته أسبوع واحد من التطبيق الأول، وتبين أن معامل ثبات الدرجة الكلية لاختبار التفكير الإبداعي كان (٠،٧٠٤)، كما تتوافر معاملات ثبات لهذا الاختبار في دراسة بشارة (٢٠٠٣) بلغ (٠،٨٣) ودراسة جوارنة (٢٠٠٤) بلغ (٠،٨٧).

وللتحقق من ثبات الاختبار في الدراسة الحالية قامت الباحثة باستخراج دلالات الثبات لهذا المقياس من خلال توزيعه على عينة استطلاعية قوامها (٣٠) طالباً وطالبة من طلبة الصفوف السابع والتاسع من الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين في مدارس مدينة السلط، من خارج عينة الدراسة وإعادة تطبيقة بفاصل زمني قدرة أسبوعين. وتم حساب معامل الثبات

للاختبار باستخراج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation)، وتبين أن معامل ثبات الدرجة الكلية لاختبار التفكير الإبداعي كان(٠،٧٣٦).

تصحيح اختبار تورانس للتفكير الإبداعي:

تم تحديد درجات الاختبار بالرجوع إلى معايير تصحيح مقياس التفكير الإبداعي لتورانس (Torrance, 1990)، إذ تم إعداد قائمة من المعايير ليتم على أساسها تصحيح استجابات الطلاب في كل من مهارة الطلاقة ومهارة المرونة ومهارة الأصالة وهذه المعايير هي:

- مهارة الطلاقة: تم قياس مهارة الطلاقة لدى الطالب المتفوق بقدرته على ذكر أكبر عدد ممكن من الألفاظ والمعاني في زمن محدد حيث تم تخصيص علامة واحدة لكل فكرة مناسبة، وبجمع العلامات التي حصل عليها الطالب في أسئلة الطلاقة الفرعية تم الحصول على العلامة الكلية التي تعبر عن مهارة الطلاقة لديه .
- مهارة المرونة: تم قياس مهارة المرونة لدى الطالب المتفوق بقدرته على ذكر أكبر عدد ممكن من الأفكار المتنوعة في زمن محدد، حيث تم تخصيص علامة واحدة لكل فئة تحمل نفس الاستجابات التي تحمل نفس المضمون (المتشابهة)، واستبعاد الاستجابات غير المناسبة، لأن مهارة المرونة تحدد بعدد الاستجابات المختلفة التي يوجد فيها تحول لاتجاه التفكير، وبجمع العلامات التي حصل عليها الطالب في أسئلة المرونة الفرعية تم الحصول على العلامة الكلية التي تعبر عن مهارة المرونة لديه .
- مهارة الأصالة: تم تفريغ استجابات الطلاب في نماذج خاصة وتم حساب النسبة المئوية لتكرار كل منها، وبعد ذلك تم قياس مهارة الأصالة لدى الطالب بقدرته على ذكر أكبر عدد ممكن من المترتبات أو التخمينات الأصيلة التي تنتج عن نظام معين لو تغير وأصبح على

نحو آخر غير موجود خلال زمن محدد، وكما اقترح تورانس فقد تم إعطاء علامة واحـــدة لكل استجابة لا تزيد نسبة تكرارها عن 5%، وبجمع العلامات التي حصل عليها الطالب في أسئلة الأصالة الفرعية تم الحصول على العلامة الكلية التي تعبر عن مهارة الأصالة لديه .

- لتحديد درجة الطالب الكلية في اختبار مهارات التفكير الإبداعي تم جمـــع العلامـــات التـــي حصل عليها الطالب في كل من مهارة الطلاقة ومهارة المرونة ومهارة الأصالة.

إجراءات الدراسة

تتمثل إجراءات الدراسة بالخطوات الآتية:

١. الإطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة، واختيار أداوت الدراسة.
٢. التأكد من صدق أداتي الدراسة من خلال عرضهما على مجموعة من المحكمين، وإجـــراء التعديلات في ضوء أراء المحكمين، وكذلك التحقق من الثبات بواسطة (الاختبار وإعادته)، إذ تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مرتين بفارق أسبوعين بـــين التطبيقـــين، ثـــم استخراج معامل الثبات باستخدام معامل ارتباط بيرسون.
٣. الحصول على كتاب تسهيل المهمة من جامعة البلقاء التطبيقية موجه إلى مديريـــة التربيـــة والتعليم في مدارس السلط، لتسهيل مهمة الباحثة في المدارس التابعة لها.
٤. تم تطبيق مقياس أنماط الاستثارة الفائقة، واختبار التفكير الإبداعي على أفراد عينة الدراسة، إذ قامت الباحثة قبل عملية التطبيق بتوضيح كيفية الإجابة على أداتي الدراسة.
٥. بعد انتهاء الطلبة من الإجابة عن جميع الفقرات، تم جمع الاختبارات، والتأكد من ســـلامتها للتحليل الإحصائي.
٦. تم التصحيح في ضوء مفتاح التصحيح الذي تم وضعه لإجابات الطلبة على أداتي الدراسة.

٧. تم تدقيق الاستبيانات وتصنيفها وإدخالها إلى ذاكرة الحاسوب واستخدام نظام (SPSS) في تحليل البيانات.

٨. التوصل إلى نتائج الدراسة ومناقشتها في ضوء الأدب النظري والدراسات السابقة، واقتراح التوصيات في ضوء النتائج.

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات التالية:

١. **أنماط الاستثارة الفائقة:** ولها خمسة أنماط هي: (النفس حركية، والحسية، والتخيلية، والعقلية، والانفعالية).

٢. **التفكير الإبداعي:** وله ثلاث مهارات هي: (الطلاقة، والأصالة، والمرونة).

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

- للإجابة عن السؤال الأول تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- للإجابة عن السؤال الثاني والسؤال الثالث تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار "ت" لبيان دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية.
- للإجابة عن السؤال الرابع تم استخدام معامل ارتباط بيرسون.

الفصل الرابع

عرض النتائج

هدفت الدراسة الحالية التعرف على العلاقة بين أنماط الاستثارة الفائق وبين التفكيـر الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين في مدارس مدينة السلط، وقد تم الحصول على نتائج الدراسة، وعرضها تسلسلاً وفقاً لأسئلتها، على النحو الأتي:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: الذي نص على " ما أنماط الاستثارة الفائقة لدى الطلبـة الموهوبين والطلبة العاديين؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأنماط الاستثارة الفائقة لدى كل من الطلبة الموهوبين والطلبة العاديون، والجدول (٥) يوضح ذلك.

أ. الطلبة الموهوبين

الجدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأنماط الاستثارة الفائقة لدى الطلبة الموهوبين

الرتبة	الرقم	أنماط الاستثارة الفائقة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٤	نمط الاستثارة العقلية	٣،٦٦	٠،٨٦٠
٢	١	نمط الاستثارة النفس حركية	٣،٦٢	٠،٥١٢
٣	٢	نمط الاستثارة الحسية	٣،٥٦	٠،٥٠٥
٤	٣	نمط الاستثارة التخيلية	٣،٥٢	٠،٥٢٣
٥	٥	نمط الاستثارة الانفعالية	٣،٥٠	٠،٥٦٤

يبين الجدول (٥) أن المتوسطات الحسابية للطلبة الموهوبين قد تراوحت مابين (٣،٥٠-٣،٦٦)، حيث جاء نمط "الاستثارة العقلية" في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (٣،٦٦)، تلاه نمط الاستثارة النفس حركية بمتوسط حسابي بلغ (٣،٦٢)، ثم نمط استثارة الحسية

بمتوسط حسابي بلغ (٣،٥٦)، وجاء نمط الاستثارة التخيلية بالمرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (٣،٥٢)، بينما جاء نمط "الاستثارة الانفعالية" في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٣،٥٠).

ب. الطلبة العاديين

الجدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأنماط الاستثارة الفائقة لدى الطلبة العاديين

الرتبة	الرقم	أنماط الاستثارة الفائقة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٢	نمط الاستثارة الحسية	٢،٥٠	٠،٣٧٧
٢	٣	نمط الاستثارة التخيلية	٢،٤٨	٠،٤٠٧
٣	١	نمط الاستثارة النفس حركية	٢،٤٤	٠،٣٩٧
٤	٥	نمط الاستثارة الانفعالية	٢،٤٣	٠،٣٨١
٥	٤	نمط الاستثارة العقلية	٢،٤١	٠،٤٤٩

يبين الجدول (٦) أن المتوسطات الحسابية للطلبة العاديين قد تراوحت مابين (٢،٤١-٢،٥٠)، حيث جاء نمط "الاستثارة الحسية" في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (٢،٥٠)، تلاه نمط الاستثارة التخيلية بمتوسط حسابي بلغ (٢،٤٨)، ثم نمط الاستثارة النفس حركية بمتوسط حسابي بلغ (٢،٤٤)، وجاء نمط الاستثارة الانفعالية في المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (٢،٤٣)، بينما جاء نمط "الاستثارة العقلية" في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٢،٤١).

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: الذي نص على: "هل يختلف الطلبة الموهوبين عن الطلبة العاديين في أنماط الاستثارة الفائقة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأنماط الاستثارة الفائقة لدى كل من الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، والجداول (٧) توضح ذلك.

الجدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأنماط الاستثارة الفائقة بين الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين

أنماط الاستثارة الفائقة	مجموعة الطلبة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الاستثارة النفس حركية	موهوب	١٠٠	٣،٦٢	٠،٥١٢	٢٢،٨٤٥	٣٣٤	٠،٠٠٠
	عادي	٢٣٦	٢،٤٤	٠،٣٩٧			
الاستثارة الحسية	موهوب	١٠٠	٣،٥٦	٠،٥٠٥	٢١،٣٧١	٣٣٤	٠،٠٠٠
	عادي	٢٣٦	٢،٥٠	٠،٣٧٧			
الاستثارة التخيلية	موهوب	١٠٠	٣،٥٢	٠،٥٢٣	١٩،٦٩٦	٣٣٤	٠،٠٠٠*
	عادي	٢٣٦	٢،٤٨	٠،٤٠٧			
الاستثارة العقلية	موهوب	١٠٠	٣،٦٦	٠،٨٦٠	١٧،٣٤٣	٣٣٤	٠،٠٠٠*
	عادي	٢٣٦	٢،٤١	٠،٤٤٩			
الاستثارة الانفعالية	موهوب	١٠٠	٣،٥٠	٠،٥٦٤	٢٠،١١٠	٣٣٤	٠،٠٠٠*
	عادي	٢٣٦	٢،٤٣	٠،٣٨١			

يتبين من الجدول (٧) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠،٠٥) بين الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين في نمط الاستثارة النفس حركية، وجاءت الفروق لصالح الطلبة الموهوبين، حيث بلغت قيمة (ت) (٢٢،٨٤٥) وبدلالة إحصائية (٠،٠٠٠) وهي أصغر من مستوى الدلالة الإحصائية (α =٠،٠٥)

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠،٠٥) بين الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين في نمط الاستثارة الحسية، وجاءت الفروق لصالح الطلبة الموهوبين. حيث بلغت قيمة (ت) (٢١،٣٧١) وبدلالة إحصائية (٠،٠٠٠) وهي أصغر من مستوى الدلالة الإحصائية (α= ٠،٠٥).

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠،٠٥) بين الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين في نمط الاستثارة التخيلية، وجاءت الفروق لصالح الطلبة الموهوبين. حيث بلغت قيمة (ت) (١٩،٦٩٦) وبدلالة إحصائية (٠،٠٠٠) وهي أصغر من مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠،٠٥).

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠،٠٥) بين الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين في نمط الاستثارة العقلية، وجاءت الفروق لصالح الطلبة الموهوبين. حيث بلغت قيمة (ت) (١٧،٣٤٣) وبدلالة إحصائية (٠،٠٠٠) وهي أصغر من مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠،٠٥).

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠،٠٥) بين الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين في نمط الاستثارة الانفعالية، وجاءت الفروق لصالح الطلبة الموهوبين. حيث بلغت قيمة (ت) (٢٠،١١٠) وبدلالة إحصائية (٠،٠٠٠) وهي أصغر من مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠،٠٥).

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: الذي نص على: " هل يختلف الطلبة الموهــوبين عــن الطلبة العاديين في التفكير الإبداعي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات التفكير الإبداعي لدى كل من الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، والجداول أدناه توضح ذلك.

الجدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لمهارات التفكير الإبداعي بين الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين

	مجموعة الطلبة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الطلاقة	موهوب	١٠٠	٧،٠٨	١،٨١٨	٨،١١٥	٣٣٤	٠،٠٠٠*
	عادي	٢٣٦	٥،٥٢	١،٥٢٠			
المرونة	موهوب	١٠٠	٤،٦٩	١،٢٩٣	٤،٦٥٤	٣٣٤	٠،٠٠٠*
	عادي	٢٣٦	٣،٧٢	١،٩١٥			
الأصالة	موهوب	١٠٠	٣،٤٢	١،١٦٥	٨،٧٦٢	٣٣٤	٠،٠٠٠*
	عادي	٢٣٦	٢،١٤	١،٢٤٣			
التفكير الإبداعي	موهوب	١٠٠	١٥،١٩	٣،٦٢٣	٨،٢١١	٣٣٤	٠،٠٠٠*
	عادي	٢٣٦	١١،٣٨	٤،٠٠٠			

يتبين من الجدول (٨) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠،٠٥) بين الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين في مهارة الطلاقة، وجاءت الفروق لصالح الطلبة الموهــوبين. حيــث بلغــت قيمــة (ت) (٨،١١٥) وبدلالة إحصائية (٠،٠٠٠) وهي أصغر من مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠،٠٥).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠،٠٥) بين الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين في مهارة المرونة، وجاءت الفروق لصالح الطلبة الموهــوبين. حيــث بلغــت قيمــة (ت)

(٤،٦٥٤) وبدلالة إحصائية (٠،٠٠٠) وهي أصغر من مستوى الدلالة الإحصائية (α =٠،٠٥).

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠،٠٥) بين الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين في مهارة الأصالة، وجاءت الفروق لصالح الطلبة الموهوبين. حيث بلغت قيمة (ت) (٨،٧٦٢) وبدلالة إحصائية (٠،٠٠٠) وهي أصغر من مستوى الدلالة الإحصائية (α =٠،٠٥)

وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠،٠٥) بين الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين في التفكير الإبداعي ككل، وجاءت الفروق لصالح الطلبة الموهوبين. حيث بلغت قيمة (ت) (٨،٢١١) وبدلالة إحصائية (٠،٠٠٠) وهي أصغر من مستوى الدلالة الإحصائية (α =٠،٠٥)

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: الذي نص على: "هل هناك علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =٠،٠٥) بين أنماط الاستثارة الفائقة والتفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين أنماط الاستثارة الفائقة والتفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين، والجدول (٩) يوضح ذلك.

الجدول (٩)

معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين أنماط الاستثارة الفائقة والتفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين

		الطلاقة	المرونة	الأصالة	التفكير الإبداعي
الاستثارة النفس حركية	معامل الارتباط ر	٠،٢٨٧**	٠،١٧٠**	٠،٣١٢**	٠،٢٩٠**
	الدلالة الإحصائية	٠،٠٠٠	٠،٠٠٢	٠،٠٠٠	٠،٠٠٠
	العدد	٣٣٦	٣٣٦	٣٣٦	٣٣٤
الاستثارة الحسية	معامل الارتباط ر	٠،٣٠٥**	٠،١٨٧**	٠،٣١٨**	٠،٣٠٧**

	الدلالة الإحصائية	٠،٠٠٠	٠،٠٠١	٠،٠٠٠	٠،٠٠٠
	العدد	٣٣٦	٣٣٦	٣٣٦	٣٣٦
الاستثارة التخيلية	معامل الارتباط ر	٠،٢٦٦**	٠،١٥٦**	٠،٢٩٤**	٠،٢٧٠**
	الدلالة الإحصائية	٠،٠٠٠	٠،٠٠٤	٠،٠٠٠	٠،٠٠٠
	العدد	٣٣٦	٣٣٦	٣٣٦	٣٣٦
الاستثارة العقلية	معامل الارتباط ر	٠،٢٢٣**	٠،١٨٣**	٠،٢٦٩**	٠،٢٥٥**
	الدلالة الإحصائية	٠،٠٠٠	٠،٠٠١	٠،٠٠٠	٠،٠٠٠
	العدد	٣٣٦	٣٣٦	٣٣٦	٣٣٦
الاستثارة الانفعالية	معامل الارتباط ر	٠،٢٤٠ **	٠،١٠٩*	٠،٢٧٢**	٠،٢٣٢**
	الدلالة الإحصائية	٠،٠٠٠	٠،٠٤٥	٠،٠٠٠	٠،٠٠٠
	العدد	٣٣٦	٣٣٦	٣٣٦	٣٣٦

*دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠،٠٥).
**دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠،٠١).

يتبين من الجدول (٩) الآتي

- وجود علاقة ارتباطيه إيجابية دالة إحصائياً بين نمط الاستثارة النفس حركية والتفكير الإبداعي ككل وكل مهارة من مهاراته (الطلاقة، المرونة، الأصالة) لدى الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين.
- وجود علاقة ارتباطيه إيجابية دالة إحصائياً بين نمط الاستثارة الحسية والتفكير الإبداعي ككل وكل مهارة من مهاراته (الطلاقة، المرونة، الأصالة) لدى الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين.
- وجود علاقة ارتباطيه إيجابية دالة إحصائياً بين نمط الاستثارة التخيلية والتفكير الإبداعي ككل وكل مهارة من مهاراته (الطلاقة، المرونة، الأصالة) لدى الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين.
- وجود علاقة ارتباطيه إيجابية دالة إحصائياً بين نمط الاستثارة العقلية والتفكير الإبداعي ككل وكل مهارة من مهاراته (الطلاقة، المرونة، الأصالة) لدى الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين.

- وجود علاقة ارتباطيه إيجابية دالة إحصائياً بين نمط الاستثارة الانفعالية والتفكير الإبداعي ككل وكل مهارة من مهاراته (الطلاقة، المرونة، الأصالة) لدى الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

هدفت هذه الدراسة للتعرف على العلاقة بين أنماط الاستثارة الفائقة (وفق نظرية دابروسكي) وبين التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين في مدارس مدينة السلط، وفيما يلي مناقشةً النتائج، ثم عرض التوصيات التي انبثقت عنها.

أ. مناقشة النتائج

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: الذي نص على " ما أنماط الاستثارة الفائقة لدى الطلبة الموهوبين والعاديين؟"

أظهرت النتائج أن أنماط الاستثارة الفائقة لدى الطلبة الموهوبين جاءت على النحو الآتي: نمط الاستثارة العقلية جاء بالمرتبة الأولى، تلاه نمط الاستثارة النفس حركية، ثم نمط الاستثارة الحسية، ثم نمط الاستثارة التخيلية، وجاء نمط الاستثارة الانفعالية بالمرتبة الأخيرة.

كما أظهرت النتائج أن أنماط الاستثارة الفائقة لدى الطلبة العاديين جاءت على النحو الآتي: نمط الاستثارة الحسية جاء بالمرتبة الأولى، تلاه نمط الاستثارة التخيلية، ثم نمط الاستثارة النفس حركية، ثم نمط الاستثارة الانفعالية، وجاء نمط الاستثارة العقلية بالمرتبة الأخيرة.

اختلفت نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة والبيرج (Wahlberg, 2004) التي بينت أن أنماط الاستثارة الفائقة لدى الطلبة الموهوبين جاءت على النحو الأتي: نمط الاستثارة الحسية بالمرتبة الأولى، تلتها الاستثارة العقلية، ثم الانفعالية، ثم النفس حركية، في حين جاءت الاستثارة التخيلية في المرتبة الأخيرة.

ويمكن إرجاع هذا الاختلاف في أنماط الاستثارة الفائقة بين الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين إلى دور البيئة المؤثر والحاسم في نمو الاستعدادات والإمكانات التطورية لدى الطلبة، فالاهتمام الذي يحظى به الطلبة الموهوبين من جانب القائمين على العملية التعليمية، ومن أولياء الأمور والمجتمع ككل يفوق الاهتمام الذي يحظى به الطلبة العاديون بكثير، ويظهر هذا الاختلاف من خلال ما يتم توفيره للطلبة الموهوبين من توفير البرامج والأنشطة، واستخدام المناهج المتطورة المختلفة، والتنوع في أساليب التدريس الحديثة من شأنها أن تستثير قدراتهم الفائقة في مختلف الخصائص والإمكانات التطورية، مقارنتةً بالطلبة العاديون الذين يعتمد في عملية تعليمهم على المناهج التقليدية ، وطرق التدريس التقليدية، كل هذه الأمور من شأنها أن تظهر اختلافاً في ترتيب أنماط الاستثارة الفائقة بينهم، فما أظهرته النتائج من أنماط استثارة فائقة بين الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين يبين تفوق الطلبة الموهوبين في جميع أنماط الاستثارة الفائقة على اختلاف ترتيبها.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: الذي نص على " هل يختلف الطلبة العاديين عن الموهوبين في أنماط الاستثارة الفائقة؟"

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠،٠٥) في أنماط الاستثارة الفائقة بين الطلبة العاديين والطلبة الموهوبين، لصالح طلبة الموهوبين.

اتفقت نتائج هذا السؤال مع نتائج بعض الدراسات، مثل: دراسة ويرثوين وبيكر ولوهر وروست (Wirthwein, Becker, Loehr and Rost, 2011)، ودراسة أكارسو وغازيل (Akarsu & Guzel, 2006)، ودراسة والبيرج (Wahlberg, 2004) والتي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط الاستثارة الفائقة، حيث جاءت الفروق لصالح الطلبة الموهوبين. كما اتفقت النتائج جزئياً مع نتائج دراسة بيرتو وفراس (Piirto and Fraas,

2012) التي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط الاستثارة العقلية والتخيلية بين الطلبة، وكانت الفروق لصالح الطلبة الموهوبين، ودراسة فويك (Vuyk, 2010) التي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط الاستثارة النفس حركية، والحسية، والتخيلية، والانفعالية بين الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين، جاءت الفروق لصالح الطلبة الموهوبين، ودراسة المطيري (٢٠٠٨) التي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعتي الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين على الأبعاد الانفعالية والعقلية والتخيلية والنفس حركية من مقياس الاستثارة الفائقة، وجاءت الفروق ولصالح مجموعة الطلبة الموهوبين.

واختلفت نتائج الدراسة جزئياً مع نتائج دراسة دول (Doll, 2013) التي بينت وجود مستويات منخفضة من أنماط الاستثارة الفائقة الحسية، والحركية، والتخيلية، والانفعالية لدى الطلبة الموهوبين مقارنتاً بالطلبة العاديون، ودراسة بيرتو وفراس (Piirto and Fraas, 2012) التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط الاستثارة الحسية، والحركية، والانفعالية بين الطلبة الموهوبين وطلبة المدارس المهنية، ودراسة فويك (Vuyk, 2010) التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نمط الاستثارة العقلية بين الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين، ودراسة المطيري (٢٠٠٨) التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعتي الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين على نمط الاستثارة الحسية.

يمكن إرجاع هذه النتيجة إلى ما يتمتع به الطلبة الموهوبين من خصائص تعكس مدى ما يتمتع به هؤلاء الطلبة من كثافة وغنى في الأفكار والمشاعر والأحاسيس، ووضوح في الخيال وسعته، بالإضافة إلى ما يظهروه من حساسية أخلاقية وانفعالية مقارنتاً بالطلبة العاديون.

وما يؤكد هذه النتيجة ما أشار إليه كل من كير وكولانجلو وكيث (Kerr, Colanglo, & Ceath, 1988) حيث بينوا أن الطلبة الموهوبين يتمتعون بنشاط عقلي مكثف، ولديهم خيل وأسع، وإثارة عاطفية فائقة، وحساسية انفعالية واجتماعية عالية، هذا بالإضافة إلى أنهم يتكلمون ويتحركون بصورة أسرع مقارنتاً بغيرهم من الطلبة العاديين.

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: الذي نص على "هل يختلف الطلبة العاديين عن الموهوبين في التفكير الإبداعي؟"

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠،٠٥) في التفكير الإبداعي ككل، وكل مهارة من مهاراته بين الطلبة العاديين والطلبة الموهوبين، لصالح الطلبة الموهوبين.

اتفقت نتائج هذا السؤال مع نتائج بعض الدراسات، مثل: دراسة فوجيت وزينتالي وجينتري (Fugate; Zentall & Gentry, 2013) ، ودراسة نيوتن ونيوتن (Newton and Newton, 2010)، ودراسة ميمرت (Memmert, 2006)، ودراسة شان (Chan, 2005)، ودراسة شين وهان وجونج وبارك وشو (Shin; Han; Jung; Park & Choe, 2002)، حيث أشارت نتائج هذه الدراسات إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الإبداعي بين الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين وجاءت الفروق لصالح الطلبة الموهوبين.

واختلفت مع نتائج دراسة ويكس (Wickes, 2003) التي بينت عدم وجود اختلاف في القدرات الإبداعية بين الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين.

ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى طبيعة الاهتمام الذي يحظى به الطلبة الموهوبين مقارنةً بالطلبة العاديين، من اهتمام أسري أو مجتمعي، ويتمثل هذا الاهتمام بتوفير كافة الوسائل والطرق التي من شأنها أن تنمي القدرات الإبداعية لديهم كتخصيص المدارس الخاصة

بالموهوبين، فضلاً عن ما يتم استخدامه في هذه المدارس من مناهج، وأساليب تدريس، وأنشطة من شأنها أن تجعل الطلبة الموهوبين أكثر قدرة على إبراز واستعمال قدراتهم الإبداعية.

كما يمكن عزو ذلك أيضاً إلى خصائص الطلبة الموهوبين، حيث أن هذه الفئة تتمتع بخصائص متقاربة في الجوانب المعرفية، والاجتماعية والانفعالية، والعقلية تميزهم عن غيرهم من الطلبة العاديين، لذلك تمنحهم القدرة على التفاعل مع أشكال التفكير المختلفة ومنها التفكير الإبداعي.

رابعاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: الذي نص على " هل هناك علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =٠،٠٥) بين أنماط الاستثارة الفائقة وبين التفكير الإبداعي لدى الطلبة العاديين والطلبة الموهوبين؟"

أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيه إيجابية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠،٠٥) بين أنماط الاستثارة الفائقة وبين التفكير الإبداعي لدى الطلبة العاديين والطلبة الموهوبين.

اتفقت نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة ميلر ونيوميستير (Miller and Neumeister, 2012) التي بينت أن أنماط الاستثارة الفائقة كانت عامل تنبؤ دال إحصائياً بقدرات التفكير الإبداعي لدى الطلبة، ونتائج دراسة إيلي (Ely, 1995) التي بينت وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائياً بين درجات الطلبة على مقياس تورانس للإبداع، ودرجاتهم على مقياس الاستثارة الانفعالية.

واختلفت نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة جالجار (Gallagher, 1985) التي بينت عدم وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين أنماط الاستثارة الفائقة والتفكير الإبداعي لدى الطلبة.

وتدل هذه النتيجة على أنه كلما كان الطلبة سواء أكانوا موهوبين أو طلبة عاديين يمتلكون قدرات معرفية، وتخيليه، وحسية، ونفس حركية، وانفعالية، كلما كانوا أكثر قدرة على التفكير الإبداعي، والعكس صحيح.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما يرتبط بالتفكير الإبداعي من خصائص وقدرات تتمثل بالقدرات العقلية، والحسية، والتخيلية، والانفعالية، والنفس حركية، والتي تعتبر بمثابة قوة داخلية تحرك سلوك الفرد وتدفعه إلى إيجاد حلول إبداعية لكل ما يواجه من مشكلات وعوائق، سواء أكانت تتعلق بالجانب الأكاديمي، أو الجانب الاجتماعي والأسري.

ب. التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة، يمكن اقتراح عدد من التوصيات:

١. إعادة صياغة محتوى المناهج بحيث تتضمن الأنشطة التعليمية (النفس حركية، والحسية، والتخيلية، والمعرفية، والانفعالية) والرسوم التوضيحية والرسوم البيانية المناسبة التي تساعد المعلمين على استثارة ما يمتلكوه من أنماط استثارة فائقة في عملية التعلم.

٢. تكليف الطلبة بالوجبات والأنشطة التعليمة التي تسهم في تنمية التكفير الإبداعي لديهم.

٣. توعية المعلمين إلى ضرورة التنويع في الأساليب التدريسية، والأنشطة التعليمية والتي تخرج عن التقليد وتنقل الطالب إلى الانطلاق في الخيال والأفكار غير المألوفة، والتي تراعي قدرات التفكير الإبداعي لديهم.

٤. أعطاء الاهتمام الكافي مثل أولياء أمور الطلاب ومعلميهم والمسئولين التربويين إلى ضرورة توفير المناخ الأقل تقييداً في بيئة الطلبة وإغنائها بالمثيرات التي تراعي أنماط الاستثارة الفائقة، وتثير التفكير الإبداعي ومهاراته لديهم، وتحثهم على مواكبة التطورات التكنولوجية التي يشهدها العصر الحالي.

٥. إجراء مزيد من الدراسات والبحوث التي تبحث في العلاقة بين أنماط الاستثارة الفائقة (وفق نظرية دابروسكي) وبين التفكير الإبداعي على عينات مختلفة من الطلبة، وعلى مراحل عمرية مختلفة، ومقارنة نتائجها بنتائج هذه الدراسة.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

أبوجادو، صالح محمد ونوفل، محمد بكر. (٢٠٠٧). **تعليم التفكير: النظرية والتطبيق**، دار المسيرة، عمان، الأردن.

الألوسي، عادل. (٢٠٠٣). **الإبداع والعبقرية**، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

البطاينة، أسامة والجراح، عبد الناصر وغوانمة، مأمون.(٢٠٠٦). **علم نفس الطفل غير العادي**، دار المسيرة، عمان، الأردن.

جروان، فتحي. (٢٠٠٢). **الإبداع**، دار الفكر، عمان، الأردن.

جروان، فتحي. (٢٠٠٤). **الموهبة والإبداع والتفوق**، دار الفكر، عمان، الأردن.

الحريري، رافدة. (٢٠١٠). **تربية الإبداع**، دار الفكر، عمان، الأردن.

الزيات، فتحي.(٢٠٠٢). **المتفوقون عقلياً ذو صعوبات التعلم**، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر.

سليمان، عبدالرحمن. (٢٠٠٤). **المتفوقون عقلياً**، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر.

الصاعدي، ليلى.(٢٠٠٧). **التفوق والموهبة والإبداع واتخاذ القرار**، دار الحامد، عمان، الأردن.

طافش، محمود. (٢٠٠٤). **الإبداع في الإشراف التربوي والإدارة المدرسية**، دار الفرقان، عمان، الأردن.

العتوم، عدنان. (٢٠٠٤). **علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق**، دار المسيرة، عمان، الأردن.

العمرية، صلاح الدين. (٢٠٠٨). **التفكير الإبداعي**، مكتبة المجتمع العربي، عمان، الأردن.

القمش، مصطفى .(٢٠١١). **مقدمة في الموهبة والتفوق العقلي**، دار المسيرة، عمان، الأردن.

الكناني، ممدوح. (٢٠٠٥). **سيكولوجية الإبداع وأساليب تنميته**، دار المسيرة، عمان، الأردن.

مارزانو، روبرت. (٢٠٠٤). **أبعاد التفكير – إطار عمل للمنهج وطرق التدريس (**يعقوب حسين نشوان ومحمد صالح خطاب، مترجم**)**، دار الفرقان، عمان، الأردن.

المطيري، ثامر.(٢٠٠٨). **العلاقة بين أنماط الاستثارات الفائقة وفق نظرية دابروسكي وبين الذكاء والتحصيل الدراسي وفاعليتها في الكشف عن الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

يوسف، سليمان. (٢٠١٠). **علم نفس الموهبة: رؤية سيكولوجية وانعكاسات تربوية**، دار مصر العربية، القاهرة، مصر.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Akarsu, G., & Guzel, F. (2006). Comparing overexcitabilities of gifted and nongifted 10th grade students in turkey. **High Ability Studies**, 17(1), 43-56.

Alias, A., Rahman, S., Abd Majid, R & Yassin, S.(2013). Dabrowski's Overexcitabilities Profile among Gifted Students, **Asian Social Science**, 9(16), 120-125.

Bailey, C. L. (2010). **Overexcitabilities and sensitivities: Implications of Dabrowski's Theory of Positive Disintegration for counseling the gifted**. Retrieved from http://counselingoutfitters.com.

Calic, S. (1994). **Heightened sensitivities as an indicator of creative potential in visual and performing arts**. Unpublished doctoral dissertation, University of Georgia, Athens, Georgia, U.S.A.

Chan, D.W.(2005). Self-Perceived Creativity, Family Hardiness, and Emotional Intelligence of Chinese Gifted Students in Hong Kong, **The Journal of Secondary Gifted Education**, XVI(2/3), 47-56.

Clark, B. (1992). **Growing up gifted, developing the potential of children to home and school**. (4th ed.), Macmillan publishing company,

New York, U.S.A.

-Doll, M.(2013). **Teacher Perceptions of Overexcitabilities in Secondary Gifted Students: Implications for Practice in Gifted Education**, A Doctoral Research Project Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements, Department of Educational Leadership in the Graduate School Southern Illinois University Edwardsville.

Ely, E. (1995). **The Overexcitabilities Questionnaire: An alternative method for identifying creative giftedness in seventh grade junior high school students**. Unpublished doctoral dissertation, Kent State University, Kent, Ohio.

Falk, R. F., Lind, S., Miller, N. B., Piechowski, M. M., & Silverman, L. K. (1999). **The Overexcitabilities Questionnaire-Two (OEQII)**. Denver, Co: Institute for the study of advanced development.

Fugate, C., Zentall, S & Gentry, M.(2013). Creativity and Working Memory in Gifted Students With and Without Characteristics of Attention Deficit Hyperactive Disorder: Lifting the Mask, **Gifted Child Quarterly**, 57(4), 234-246.

Gallagher, A.(1985). A Comparison of Dabrowski Concept of Overexcitabillities with Measure of Creativity and School Achievement in Sixth Grade Students, A Thesis Submitted to the Faculty of the Department of Special Education In Partial Fulfillment of the Requirements For the Degree of Master of ARTS, In the Graduate College, The University of Arizona, Arizona, U.S.A.

Guilford, J. (1997). **Creative talents: their nature uses and development**, Buffal, New York: Bearly Limited.

- Hlasny, J.(2008). **Creativity: A Comparison of Gifted S students**, A Dissertation Presented in Partial Fulfillment Of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy, Capella University, U.S.A.

Jones, G.R. (2004). **Organizational Theory, design, and change**. 4th edition, Pearson Education Inc, New Jersey, U.S.A.

Kerr, B., Colanglo, N., & Ceath, J. (1988). Gifted adolescents attitudes towards their giftedness. **Gifted Child Quarterly**, 32(2), 245-247.

Lind, S. (2001). Overexcitability and the gifted. **SENG Newsletter**, 1(1), 3-6.

Memmert, D.(2006). Developing creative thinking in a gifted sport enrichment program and the crucial role of attention processes, **High Ability Studies**, 17(1), 101-115.

Mendaglio, S & Tillier, W.(2006). Dabrowski's Theory of Positive Disintegration and Giftedness : Overexcitability Research Findings, **Journal for the Education of the Gifted**, 30(1), 68–87.

Miller, A & Neumeister, K.(2012). Multiple Variables for Predicting Creativity in High Ability Adults, **Advanced Development Journal**, 13(1), 84-102.

Newton, L & Newton, D.(2010). Creative Thinking and Teaching for Creativity in Elementary School Science, **Gifted & Talented International**, 25(2), 111-124.

Piirto J & Fraas, J.(2012). A Mixed-Methods Comparison Of Vocational And Identified-Gifted High School Students On The Overexcitability Questionnaire (OEQ), **Journal for the Education of the Gifted,** 35(1),1-63.

Shin, Ji-Eun., Han, Ki-Soon., Jung, Hyun-Chul., Park, Byung-Gun & Choe, Seung-Urn.(2002). What Are the Differences between Scientifically Gifted and Normal Students in the Aspects of Creativity?, **Journal of the Korean Association for Research in Science Education**, 22(1), 158-175.

Smith, S. (2006). **The influence of gender and country of origin on the overexcitabilies of American and Korean high school students with high ability**. Unpublished master's thesis, Oklahoma State University, Stillwater, Oklahoma, U.S.A.

Tieso, C. (2007). Patterns of overexcitabilities in identified gifted students and their parents. **Gifted Child Quarterly**, 51(1), 11-22.

Torranc , E, P.(1982). Hernisphericity and Creative Functioning, **Journal of Research and Development in Education**, 15(3), 29 –37.

Torrance, E. (1993). **The Nature of Creativity as Manifest in Testing**. In R. J. Sternberg. New York: press syndicate.

Virgolim, A.(2005). **Creativity and Intelligence: A study of Brazilian Gifted and Talented Students**, A Dissertation Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor in Philosophy, University of Connecticut, U.S.A.

Vuyk, M. A.(2010). **Relating Perfectionism, Overexcitabilities and Depressive Symptoms among Gifted Adolescents in Paraguay**, Master of Science in Special Education, Emporia State University, U.S.A.

Walberg, A. (2004). **Dabrowski's overexcitabilities as identifiers of creative giftedness**. Unpublished master's thesis, University of Honston, Honston, U.S.A.

Wickes, K. (2003). **Developing Creative Competencies in Adolescence: Comparing Implicit Theories and Creative Abilities in the Gifted and Non-Gifted Adolescent**, Doctor of Philosophy, Texas A&M University, U.S.A.

Wirthwein, L.,Becker, C., Loehr, E & Rost, D.(2011). Overexcitabilities in gifted and non-gifted adults: does sex matter?, **High Ability Studies**, 22(2), 145-153.

الملاحق

ملحق (١): الصورة الأولية لمقياس أنماط الاستثارة الفائقة واختبار تورانس للتفكير الإبداعي للتحكيم

حضرة الأستاذ الدكتور -------------------------------------المحترم.

جامعة: -----------التخصص: ---------------الرتبة الأكاديمية: --------

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد:

تقوم الباحثة بدراسة حول " **العلاقة بين أنماط الاستثارة الفائقة (وفق نظرية دابروسكي) وبين التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين في مدارس السلط**". استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس التربوي من جامعة البلقاء التطبيقية

ولما عرف عنكم من خبرة عملية ونظرية متميزة في مجال علم النفس والإرشاد النفسي والتربوي.

فإنني أضع بين أيديكم مقياسين هما:

أولاً: مقياس أنماط الاستثارة الفائقة: أعد هذا المقياس فالك وليندا وميلر وبيجوسكي وسيلفرمان (Falk; Lind; Miller; Piechowski & Silverman, 1999)، وعدلة للبيئة العربية المطيري (٢٠٠٨). يتكون المقياس من (٥٠) فقرةً موزعة على خمسة أنماط للاستثارة الفائقة، هي: (النفس حركية، والحسية، والتخيلية، والعقلية، والانفعالية)، ومن نوع التدريج الخماسي ليكرت (تنطبق علي كثيراً جداً، تنطبق علي كثيراً، تنطبق علي إلى حد ما، لا تنطبق علي كثيراً، لا تنطبق علي كثيراً جداً).

راجياً منكم التفضل بإبداء الرأي في درجة ملاءمة كل فقرة للبعد الذي وضعت فيه. وسلامة صياغتها اللغوية، وإجراء أي تعديل ترونه مناسباً. وإضافة أية فقرات ترون ضرورة وجودها في هذا المجال؛ ولذلك فإنني أتأمل من حضرتكم تقديم ملحوظاتكم الكافية حول المقياس بدقة وموضوعية والتي من المؤكد أنها ستسهم بإخراج المقياس بصورة جيدة وملائمة لأهداف الدراسة.

ثانياً: اختبار تورانس (Torrance) للتفكير الإبداعي صورة الألفاظ "أ" نموذج (1962)، والمعدل للبيئة الأردنية من قبل الشنطي (1983).

وتفضلوا بقبول وافر الاحترام والتقدير،،

الباحثة: الاء يوسف محمود الشياب

القسم الأول: مقياس أنماط الاستثارة الفائقة

الرقم	مضمون الفقرة	سلامة اللغة		وضوح المعنى		ملائمة الفقرة للبعد		ملاحظات
		سليم	غير سليم	واضح	غير واضح	ملائم	غير ملائم	
البعد الأول: الاستثارة النفس حركية الفائقة								
١.	أنا شخص منافس للآخرين.							
٢.	أحب الأنشطة التي تتطلب جُهداً بدنياً كبيراً.							
٣.	أحب أن أكون كثير الحركة.							
٤.	عندما أشعر بطاقة كبيرة، فإنني أرغب بممارسة مجهود رياضي كبير.							
٥.	أتمتع بطاقة أكثر من معظم الأشخاص الذين هم في مثل عمري.							
٦.	كلما توجَّبَ (فُرِض) عليّ أن أجلس دون حركة لمدة أطول، شعرت بضجر وملل أكبر.							
٧.	أشعر وكأنّ جسمي في حركة دائمة.							
٨.	عندما أكون عصبياً أحتاج إلى ممارسة نشاط بدني.							
٩.	أنا من الأشخاص الذين يهتمون دائماً بأن يكون نشيطاً في مشيته ونظيفاً ومنظماً للأشياء التي يعملها.							
١٠.	تشدُني الأنشطة البدنية المكثفة، كالألعاب الرياضية.							
البعد الثاني: الاستثارة الحسية الفائقة								
١١.	أحب تنوعات الأصوات والألوان.							
١٢.	مشاهدة الفنون تجربة ممتعة بالنسبة لي.							
١٣.	أشعر بسعادة كبيرة عند رؤية الأعمال الفنية للآخرين.							
١٤.	أشعر بالموهبة تسري في جميع أنحاء جسدي.							
١٥.	أستمتع بألوان الأشياء وأشكالها وملمسها أكثر من استمتاع الآخرين بها.							
١٦.	يُسحرني جمال الطبيعة.							
١٧.	لست حساساً لألوان الأشياء وأشكالها وملمسها مثل بعض الأشخاص.							

الرقم	مضمون الفقرة	سلامة اللغة		وضوح المعنى		ملائمة الفقرة للبعد		ملاحظات
		سليم	غير سليم	واضح	غير واضح	ملائم	غير ملائم	
١٨.	أستمتع بالإحساسات التي تثيرها الألــوان والأشــكال والتصاميم.							
١٩.	الاختلاف في الروائح مثير للاهتمام.							
٢٠.	أحب الاستماع إلى أصوات الطبيعة.							
البعد الثالث: الاستثارة التخيلية الفائقة								
٢١.	أحب أن أعيش في أحلام اليقظة.							
٢٢.	أعيش الخيال وكأنّه حقيقية.							
٢٣.	ألجأ إلى أحلام اليقظة عندما أشعر بالملل.							
٢٤.	أتظاهر أحياناً بأنني شخص آخر.							
٢٥.	الأشياء التي أتصورها في عقلي واضحة جداً لدرجــة أنها تبدو لي كأنّها حقيقية.							
٢٦.	كثيراً ما أخلط الحقيقة بالخيال في أفكاري.							
٢٧.	أستمتع بالمبالغة في تصوير الواقع الذي نعيشه.							
٢٨.	أحس بأن الدّمى ولُعَب الحيوانات والشخصيات في القصص حيّة وتشعر بما حولها.							
٢٩.	تُشكل الكلمات والأصوات صوراً غير عادية في عقلي.							
٣٠.	لديّ موهبة التخيل.							
البعد الرابع: الاستثارة العقلية الفائقة								
٣١.	أنا مُستقل في تفكيري.							
٣٢.	أستطيع تحويل المفاهيم الصعبة إلى مفاهيم سهلة ومفهومة.							
٣٣.	أتساءل عن كل شيء من حولنا، كيــف يعمــل، وماذا يعني، ولماذا هو كذلك.							
٣٤.	أستطيع أن أُكوّن مفهوم أو فكرة جديدة حين أضع عدداً من الأشياء المختلفة مع بعضها بعضاً.							
٣٥.	أقوم بملاحظة وتحليل كل شيء.							
٣٦.	النظريات تجعل عقلي في تفكير مستمر.							

الرقم	مضمون الفقرة	سلامة اللغة		وضوح المعنى		ملائمة الفقرة للبعد		ملاحظات
		سليم	غير سليم	واضح	غير واضح	ملائم	غير ملائم	
٣٧.	أحب حل المشكلات وتطوير مفاهيم علمية جديدة.							
٣٨.	أحب أن أتعمق كثيراً في الموضوعات.							
٣٩.	أحاول أن أحلل أفكاري وأعمالي.							
٤٠.	أحب اللعب بالأفكار وأحاول وضعها موضع التنفيذ.							
البعد الخامس: الاستثارة الانفعالية(العاطفية) الفائقة								
٤١.	أحس بمشاعر وأحاسيس الآخرين.							
٤٢.	أقلق كثيراً.							
٤٣.	أشعر بالحزن عند رؤية شخص منعزل عن الآخرين.							
٤٤.	من الممكن أن أشعر بسعادة شديدة تجعلني أرغب في الضحك والبكاء في الوقت نفسه.							
٤٥.	لديّ مشاعر قوية من الفرح والغضب والإثارة واليأس.							
٤٦.	أهتم بالآخرين اهتماماً عميقاً.							
٤٧.	عواطفي الجياشة تدفعني للبكاء.							
٤٨.	أستطيع الشعور بمزيج من العواطف في آن واحد.							
٤٩.	أنا شخص غير عاطفي.							
٥٠.	آخذ كل الأمور بحساسية وعاطفة.							

ثانياً: اختبار تورانس للتفكير الإبداعي – صورة الألفاظ " أ "

تعليمات تطبيق الاختبار

توفر لك الاختبارات المتضمنة في هذه الكراسة الفرصة كي تستخدم خيالك في توليد أفكار جديدة والتعبير عنها بكلمات.

وتذكر أنه لا توجد إجابات صحيحة وغير صحيحة، كما هو الحال في كثير من الاختبارات التي نقوم بها، إذ إننا نريدك أن ترى عدد الأفكار التي يمكنك توليدها، ونعتقد أنك ستجد ذلك ممتعاً، لذا حاول أن تصل إلى أفكار مشوقة، ومثيرة وغير مألوفة، لن يفكر بها أحد سواك .

بين يديك ستة اختبارات مختلفة عليك أن تقوم بها، لكل منها وقت محدد، حاول أن تستثمره بشكل جيد، اعمل بأقصى سرعة ولكن دون تعجل. وإذا نفذت أفكارك قبل انقضاء الوقت المحدد للاختبار عليك الانتظار حتى تعطى تعليمات جديدة لتنفيذ النشاط الذي يليه .

إن مجرد الجلوس والتفكير في الاختبار يقود في بعض الأحيان إلى توليد أفكار أخرى يمكن إضافتها إلى الأفكار السابقة .

إن كانت لديك أية أسئلة بعد البدء بالإجابة، فلا تتكلم بصوت مرتفع ، وما عليك إلا أن ترفع يدك، وستجدني بجانبك لأحاول الإجابة عن أسئلتك .

الاختبارات من ١ – ٣

اسأل وخمّن

تعتمد الاختبارات الثلاثة الأولى على الصورة الموجودة أسفل هذه الصفحة، وستوفر لك هذه الاختبارات الفرصة لمعرفة مهارتك في توجيه الأسئلة للبحث عن الأشياء التي لا تعرفها، وفي تخمين أسباب حدوث هذه الأشياء والنتائج التي يمكن أن تترتب على ذلك .

والآن، انظر إلى الصورة، ما الذي يحدث؟ ما الذي يمكنك أن تقوله بكل تأكيد؟ مـــا الـــذي تحتاج أن تعرفه كي تفهم ما الذي يحدث؟ وما السبب في حدوثه؟ وما النتائج المترتبة على ذلك؟

الإجابة عن هذه الأسئلة في الصفحات التالية :



الاختبار الأول

توجيه الأسئلة

اكتب على هذه الصفحة كل الأسئلة التي يمكن أن تفكر بها حول الصورة التي مرت بك في الصفحة رقم (٢). اكتب جميع الأسئلة التي تحتاج إليها كي تعرف ما يحدث في الصورة بشكل مؤكد. لا تطرح الأسئلة التي يمكن الإجابة عنها بمجرد النظر إلى الصورة .

يمكنك أن تنظر إلى الصورة كلما أردت ذلك .

١. ________________

٢. ________________

٣. ________________

٤. ________________

٥. ________________

٦. ________________

٧. ________________

٨. ________________

٩. ________________

١٠. ________________

١١. ________________

١٢. ________________

١٣. ________________

الاختبار الثاني

تخمين الأسباب

اكتب في الفراغات الموجودة أدناه، أكبر عدد ممكن من الأسباب المحتملة لما يحدث في الصورة التي مرت بك في الصفحة رقم (٢). يمكنك أن تذكر أشياء ربما حدثت قبل الأشياء التي تحدث في الصورة بوقت قصير، أو أشياء حدثت منذ وقت طويل وسببت ما يحدث في الصورة. اكتب أكبر عدد من التخمينات للأسباب المحتملة ولا تخشَ من أن تخمن .

١. ________________________________

٢. ________________________________

٣. ________________________________

٤. ________________________________

٥. ________________________________

٦. ________________________________

٧. ________________________________

٨. ________________________________

٩. ________________________________

١٠. ________________________________

١١. ________________________________

١٢. ________________________________

الاختبار الثالث

تخمين النتائج

اكتب في الفراغات الموجودة أدناه كل ما يمكن أن تفكر به من نتائج لما يمكن أن يحدث في الصورة التي مرت بك في الصفحة رقم (٢). يمكنك أن تذكر نتائج يمكن أن تحدث مباشرة بعد الأشياء التي تحدث في الصورة، أو بعد ذلك بوقت طويل .

اكتب اكبر عدد من التخمينات، ولا تخشَ من أن تخمن .

١. ________________________________

٢. ________________________________

٣. ________________________________

٤. ________________________________

٥. ________________________________

٦. ________________________________

٧. ________________________________

٨. ________________________________

٩. ________________________________

١٠. ________________________________

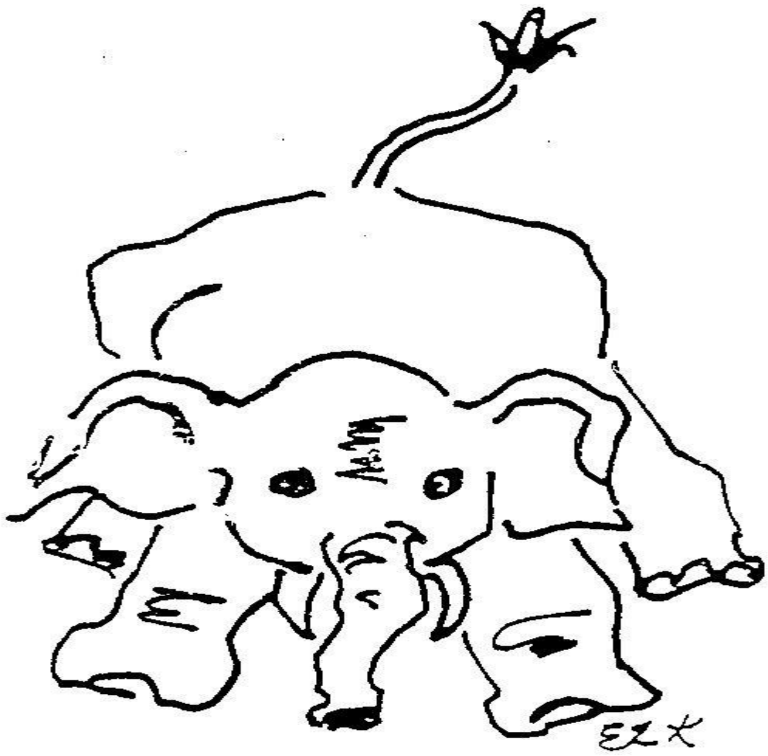
١١. ________________________________

١٢. ________________________________

الاختبار الرابع

تحسين الإنتاج

في منتصف هذه الصفحة صورة للعبة من لعب الأطفال يمكن شراؤها من المحلات التجارية. وهي عبارة عن فيل محشو بالقطن طوله خمسة عشر سنتيمتراً ووزنه حوالي ربع كيلو غرام. والمطلوب منك أن تكتب في الفراغات الموجودة على الصفحة التي تلي هذه الصفحة، أذكى الطرق وأكثرها إثارة وغرابة لتحويل دمية الفيل إلى لعبة أكثر متعة للأطفال الذين يلعبون بها. لا تقلق حول كلفة هذا التغيير، فالمهم فقط أن تفكر فيما يجعل هذه اللعبة أكثر متعة وإثارة.



١. ________________

٢. ________________

٣. ________________

٤. ________________

٥. ________________

٦. ________________

٧. ________________

٨. ________________

٩. ________________

١٠. ________________

١١. ________________

١٢. ________________

١٣. ________________

١٤. ________________

١٥. ________________

١٦. ________________

١٧. ________________

١٨. ________________

١٩. ________________

الاختبار الخامس

استخدامات غير مألوفة

(علب الكرتون، علب الصفيح)

كثير من الناس يتخلصون من علب الكرتون، وعلب الصفيح الفارغة ، رغم أن لهـــا آلاف الاستخدامات المثيرة غير المألوفة. والمطلوب منك أن تكتب في هذه الصفحة أكبر عدد ممكـــن من الاستخدامات المثيرة وغير المألوفة التي يمكن أن تخطر ببالك . لا تقيد نفسك بحجم معـــين من هذه العلب ، ويمكنك أن تستخدم أي عدد من العلب التي تحتاج إليها .

تذكر بأن لا تقيد نفسك باستخدامات شاهدتها أو سمعت بها ، وفكر في أكبر عدد ممكن من الاستخدامات الجديدة .

١. ____

٢. ____

٣. ____

٤. ____

٥. ____

٦. ____

٧. ____

٨. ____

٩. ____

١٠. ____

١١. ____

الاختبار السابع

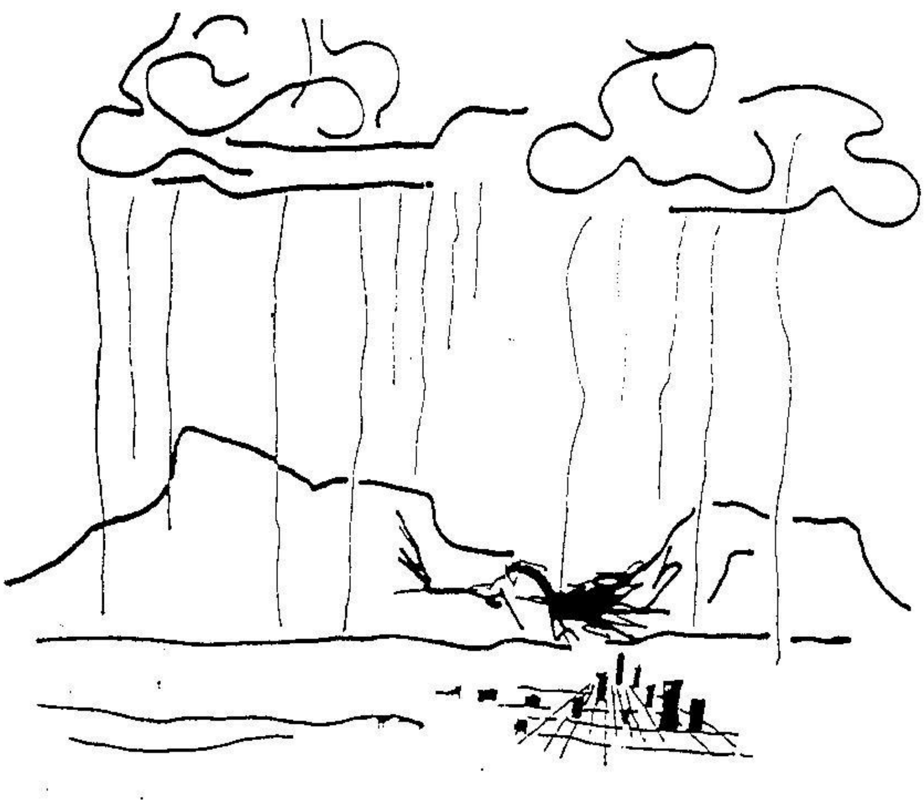
افترض أن

فيما يلي موقف لا يمكن أن يحدث، افترض أنه قد حدث فعلاً، وسيعطيك هذا الافتراض الفرصة لاستخدام خيالك للتفكير في كل الأشياء الأخرى المثيرة التي ستحدث فيما لو حدث هذا الموقف الافتراضي.

افترض أن الموقف الذي سيتم وصفه قد حدث فعلاً، ثمّ فكر في جميع الأشياء الأخرى التي يمكن أن تحدث بسبب ذلك. وبعبارة أخرى ما النتائج التي يمكن أن تترتب على ذلك؟

الموقف غير الممكن: افترض أن للسحب خيوطاً تتدلى منها وتصلها بالأرض، ما الذي سيحدث؟

اكتب أفكارك وتخميناتك على الصفحة التالية:



ملحق (٢): قائمة أسماء المحكمين لأداتي الدراسة.

الرقم	الاسم	التخصص	الجامعة
١.	د. ناجي السعايدة	تربية خاصة	جامعة البلقاء التطبيقية
٢.	د. مصطفى القمش	تربية خاصة	جامعة البلقاء التطبيقية
٣.	د. فادي سماوي	تربية خاصة	جامعة البلقاء التطبيقية
٤.	د. بلال الخطيب	علم النفس التربوي	جامعة البلقاء التطبيقية
٥.	د. جعفر الربابعة	علم النفس التربوي	جامعة البلقاء التطبيقية
٦.	د. عمر الخرابشة	علم النفس التربوي	جامعة البلقاء التطبيقية
٧.	د. فؤاد الجوالدة	تربية خاصة	جامعة عمان العربية
٨.	د. خليل المعايطة	علم النفس التربوي	جامعة البلقاء التطبيقية
٩.	أ.د. صالح داهري	إرشاد وتوجيه	جامعة العلوم الإسلامية
١٠.	د. محمد الرفوع	علم النفس التربوي	جامعة البلقاء التطبيقية

ملحق (٣): الصورة النهائية لمقياس أنماط الاستثارة الفائقة واختبار تورانس للتفكيــر الإبداعي للتطبيق

جامعة البلقاء التطبيقية

كلية الدراسات العليا

قسم العلوم التربوية

أخي الطالب/ أختي الطالبة...

تحية طيبة وبعد

تقوم الباحثة **الاء يوسف محمود الشياب** بدراسة حول " **العلاقة بين أنمــاط الاســتثارة الفائقة (وفق نظرية دابروسكي) والتفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهــوبين والعــاديين فــي مدارس السلط**". استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس التربوي من جامعة البلقاء التطبيقية. ولتحقيق أهداف الدراسة سيتم تطبيق مقياس أنماط الاســتثارة الفائقــة، واختبار تورانس للتفكير الإبداعي عليكم:

أولاً: مقياس أنماط الاستثارة الفائقة: المطلوب وضع إشارة (X) أمام البديل الذي يعبــر عــن درجة ممارستك للفكرة المطروحة.

ثانياً: اختبار تورانس للتفكير الإبداعي: المطلوب استخدام خيالك في توليد أفكار جديدة والتعبير عنها بكلمات.

وأرجو من الطالب أو الطالبة عدم وضع الاسم، والإجابة عن الفقرة، والاختبار بمــا يعبر عن وجهة نظرك أو ممارستك، حيث لا توجد هناك إجابة صحيحة أو خاطئة، مع العلم أن الإجابات لن يطلع عليها أحد، وإنما هي فقط لأغراض البحث العلمي.

شاكره لكم حسن تعاونكم

أولاً: مقياس أنماط الاستثارة الفائقة

الرقم	مضمون الفقرة	لا تنطبق عليّ إطلاقاً	لا تنطبق عليّ كثيراً	تنطبق عليّ إلى حد ما	تنطبق عليّ كثيراً	تنطبق عليّ كثيراً جداً
١.	أنا شخص منافس للآخرين.					
٢.	أحب الأنشطة التي تتطلب جُهداً بدنياً كبيراً.					
٣.	أحب أن أكون كثير الحركة.					
٤.	عندما أشعر بطاقة كبيرة، فإنني أرغب بممارسة مجهود رياضي كبير.					
٥.	أتمتع بطاقة أكثر من معظم الأشخاص الذين هم في مثل عمري.					
٦.	كلما توجَّبَ (فُرِض) عليّ أن أجلس دون حركة لمدة أطول، شعرت بضجر وملل أكبر.					
٧.	أشعر وكأنّ جسمي في حركة دائمة.					
٨.	عندما أكون عصبياً أحتاج إلى ممارسة نشاط بدني.					
٩.	تشدُني الأنشطة البدنية المكثفة، كالألعاب الرياضية.					
١٠.	أحب تنوعات الأصوات والألوان.					
١١.	مشاهدة الفنون تجربة ممتعة بالنسبة لي.					
١٢.	أشعر بسعادة كبيرة عند رؤية الأعمال الفنية للآخرين.					
١٣.	أشعر بالموهبة تسري في جميع أنحاء جسدي.					
١٤.	أستمتع بألوان الأشياء وأشكالها وملمسها أكثر من استمتاع الآخرين بها.					
١٥.	يُسحرني جمال الطبيعة.					
١٦.	أستمتع بالإحساسات التي تثيرها الألوان والأشكال والتصاميم.					
١٧.	الاختلاف في الروائح يثير اهتمامي.					
١٨.	أحب الاستماع إلى الأصوات الطبيعية.					
١٩.	أحب أن أعيش في أحلام اليقظة.					

الرقم	مضمون الفقرة	لا تنطبق عليّ إطلاقاً	لا تنطبق عليّ كثيراً	تنطبق عليّ إلى حد ما	تنطبق عليّ كثيراً	تنطبق عليّ كثيراً جداً
٢٠.	أعيش الخيال وكأنَّه حقيقية.					
٢١.	أتظاهر أحياناً بأنني شخص آخر.					
٢٢.	الأشياء التي أتصورها في عقلي واضحة جداً لدرجة أنها تبدو لي كأنّها حقيقية.					
٢٣.	كثيراً ما أخلط الحقيقة بالخيال في أفكاري.					
٢٤.	أستمتع بالمبالغة في تصوير الواقع الذي نعيشه.					
٢٥.	أحس بأن الدّمى ولُعَب الحيوانات والشخصيات في القصص حيّة وتشعر بما حولها.					
٢٦.	تُشكل الكلمات والأصوات صوراً غير عادية في عقلي.					
٢٧.	أمتلك موهبة التخيل.					
٢٨.	أنا مُستقل في تفكيري.					
٢٩.	أستطيع تحويل المفاهيم الصعبة إلى مفاهيم سهلة ومفهومة.					
٣٠.	أتساءل عن كل شيء من حولنا، كيف يعمل، وماذا يعني، ولماذا هو كذلك.					
٣١.	أستطيع أن أُكوّن مفهوم أو فكرة جديدة حين أضع عدداً من الأشياء المختلفة مع بعضها بعضاً.					
٣٢.	أقوم بملاحظة وتحليل كل شيء.					
٣٣.	أحب حل المشكلات وتطوير مفاهيم علمية جديدة.					
٣٤.	أحب أن أتعمق كثيراً في الموضوعات.					
٣٥.	أحاول أن أحلل أفكاري وأعمالي.					
٣٦.	أحب اللعب بالأفكار وأحاول وضعها موضع التنفيذ.					
٣٧.	أحس بمشاعر وأحاسيس الآخرين.					
٣٨.	ينتابني شعوراً بالقلق.					
٣٩.	أشعر بالحزن عند رؤية شخص منعزل عن					

الرقم	مضمون الفقرة	لا تنطبق عليّ إطلاقاً	لا تنطبق عليّ كثيراً	تنطبق عليّ إلى حد ما	تنطبق عليّ كثيراً	تنطبق عليّ كثيراً جداً
	الآخرين.					
٤٠.	لديّ مشاعر قوية من الفرح والغضب والإثارة واليأس.					
٤١.	أهتم بالآخرين اهتماماً عميقاً.					
٤٢.	عواطفي الجياشة تدفعني للبكاء.					
٤٣.	أستطيع الشعور بمزيج من العواطف في آن واحد.					
٤٤.	أنا شخص غير عاطفي.					
٤٥.	آخذ كل الأمور بحساسية وعاطفة.					

ثانياً: اختبار تورانس للتفكير الإبداعي – صورة الألفاظ " أ "

تعليمات تطبيق الاختبار

توفر لك الاختبارات المتضمنة في هذه الكراسة الفرصة كي تستخدم خيالك في توليد أفكار جديدة والتعبير عنها بكلمات.

وتذكر أنه لا توجد إجابات صحيحة وغير صحيحة، كما هو الحال في كثير من الاختبارات التي نقوم بها، إذ إننا نريدك أن ترى عدد الأفكار التي يمكنك توليدها، ونعتقد أنك ستجد ذلك ممتعاً، لذا حاول أن تصل إلى أفكار مشوقة، ومثيرة وغير مألوفة، لن يفكر بها أحد سواك .

بين يديك ستة اختبارات مختلفة عليك أن تقوم بها، لكل منها وقت محدد، حاول أن تستثمره بشكل جيد، اعمل بأقصى سرعة ولكن دون تعجل. وإذا نفذت أفكارك قبل انقضاء الوقت المحدد للاختبار عليك الانتظار حتى تعطى تعليمات جديدة لتنفيذ النشاط الذي يليه .

إن مجرد الجلوس والتفكير في الاختبار يقود في بعض الأحيان إلى توليد أفكار أخرى يمكن إضافتها إلى الأفكار السابقة .

إن كانت لديك أية أسئلة بعد البدء بالإجابة، فلا تتكلم بصوت مرتفع ، وما عليك إلا أن ترفع يدك، وستجدني بجانبك لأحاول الإجابة عن أسئلتك .

الاختبارات من ١ – ٣

اسأل وخمّن

تعتمد الاختبارات الثلاثة الأولى على الصورة الموجودة أسفل هذه الصفحة، وستوفر لك هذه الاختبارات الفرصة لمعرفة مهارتك في توجيه الأسئلة للبحث عن الأشياء التي لا تعرفها، وفي تخمين أسباب حدوث هذه الأشياء والنتائج التي يمكن أن تترتب على ذلك .

والآن، انظر إلى الصورة، ما الذي يحدث؟ ما الذي يمكنك أن تقوله بكل تأكيد؟ ما الذي تحتاج أن تعرفه كي تفهم ما الذي يحدث؟ وما السبب في حدوثه؟ وما النتائج المترتبة على ذلك؟

الإجابة عن هذه الأسئلة في الصفحات التالية :



الاختبار الأول

توجيه الأسئلة

اكتب على هذه الصفحة كل الأسئلة التي يمكن أن تفكر بها حول الصورة التي مرت بك في الصفحة رقم (٢). اكتب جميع الأسئلة التي تحتاج إليها كي تعرف ما يحدث في الصورة بشكل مؤكد. لا تطرح الأسئلة التي يمكن الإجابة عنها بمجرد النظر إلى الصورة .

يمكنك أن تنظر إلى الصورة كلما أردت ذلك .

١. ______________________________

٢. ______________________________

٣. ______________________________

٤. ______________________________

٥. ______________________________

٦. ______________________________

٧. ______________________________

٨. ______________________________

٩. ______________________________

١٠. ______________________________

١١. ______________________________

١٢. ______________________________

١٣. ______________________________

الاختبار الثاني

تخمين الأسباب

اكتب في الفراغات الموجودة أدناه، أكبر عدد ممكن من الأسباب المحتملة لما يحـــدث فـــي الصورة التي مرت بك في الصفحة رقم (٢). يمكنك أن تذكر أشياء ربما حدثت قبـــل الأشـــياء التي تحدث في الصورة بوقت قصير، أو أشياء حدثت منذ وقت طويل وسببت ما يحـــدث فـــي الصورة. اكتب أكبر عدد من التخمينات للأسباب المحتملة ولا تخشَ من أن تخمن .

١. ____________________

٢. ____________________

٣. ____________________

٤. ____________________

٥. ____________________

٦. ____________________

٧. ____________________

٨. ____________________

٩. ____________________

١٠. ____________________

١١. ____________________

١٢. ____________________

الاختبار الثالث

تخمين النتائج

اكتب في الفراغات الموجودة أدناه كل ما يمكن أن تفكر به من نتائج لما يمكن أن يحدث في الصورة التي مرت بك في الصفحة رقم (٢). يمكنك أن تذكر نتائج يمكن أن تحدث مباشرة بعد الأشياء التي تحدث في الصورة، أو بعد ذلك بوقت طويل .

اكتب اكبر عدد من التخمينات، ولا تخشَ من أن تخمن .

١. ______________________________

٢. ______________________________

٣. ______________________________

٤. ______________________________

٥. ______________________________

٦. ______________________________

٧. ______________________________

٨. ______________________________

٩. ______________________________

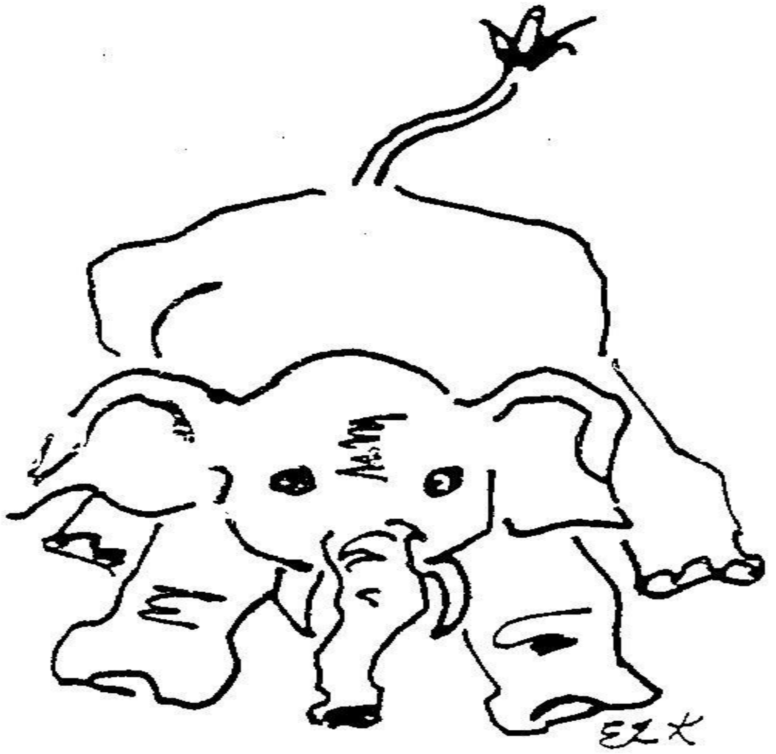
١٠. ______________________________

١١. ______________________________

الاختبار الرابع

تحسين الإنتاج

في منتصف هذه الصفحة صورة للعبة من لعب الأطفال يمكن شراؤها من المحلات التجارية. وهي عبارة عن فيل محشو بالقطن طوله خمسة عشر سنتيمتراً ووزنه حوالي ربع كيلو غرام. والمطلوب منك أن تكتب في الفراغات الموجودة على الصفحة التي تلي هذه الصفحة، أذكى الطرق وأكثرها إثارة وغرابة لتحويل دمية الفيل إلى لعبة أكثر متعة للأطفال الذين يلعبون بها. لا تقلق حول كلفة هذا التغيير، فالمهم فقط أن تفكر فيما يجعل هذه اللعبة أكثر متعة وإثارة.



١. ______________________________

٢. ______________________________

٣. ______________________________

٤. ______________________________

٥. ______________________________

٦. ______________________________

٧. ______________________________

٨. ______________________________

٩. ______________________________

١٠. ______________________________

١١. ______________________________

١٢. ______________________________

١٣. ______________________________

١٤. ______________________________

١٥. ______________________________

١٦. ______________________________

١٧. ______________________________

١٨. ______________________________

١٩. ______________________________

الاختبار الخامس

استخدامات غير مألوفة

(علب الكرتون، علب الصفيح)

كثير من الناس يتخلصون من علب الكرتون، وعلب الصفيح الفارغة ، رغم أن لهـــا آلاف الاستخدامات المثيرة غير المألوفة. والمطلوب منك أن تكتب في هذه الصفحة أكبر عدد ممكـــن من الاستخدامات المثيرة وغير المألوفة التي يمكن أن تخطر ببالك . لا تقيد نفسك بحجم معـــين من هذه العلب ، ويمكنك أن تستخدم أي عدد من العلب التي تحتاج إليها .

تذكر بأن لا تقيد نفسك باستخدامات شاهدتها أو سمعت بها ، وفكر في أكبر عدد ممكن من الاستخدامات الجديدة .

١. ________________________________

٢. ________________________________

٣. ________________________________

٤. ________________________________

٥. ________________________________

٦. ________________________________

٧. ________________________________

٨. ________________________________

٩. ________________________________

١٠. ________________________________

١١. ________________________________

الاختبار السابع

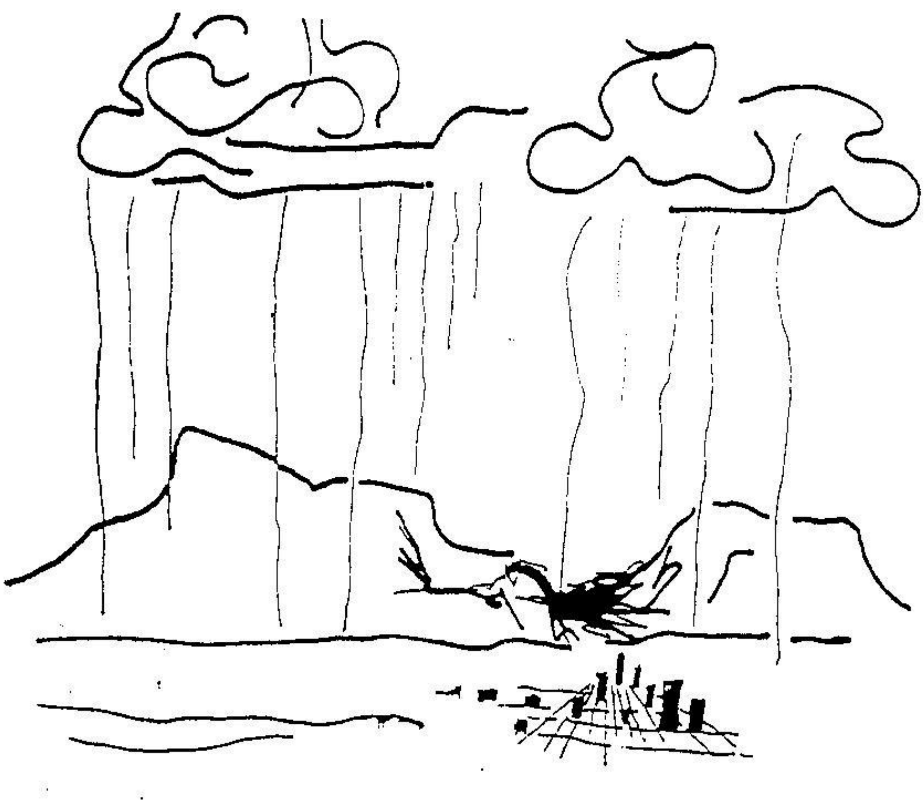
افترض أن

فيما يلي موقف لا يمكن أن يحدث، افترض أنه قد حدث فعلاً، وسيعطيك هــذا الافتــراض الفرصة لاستخدام خيالك للتفكير في كل الأشياء الأخرى المثيرة التي ستحدث فيما لو حدث هذا الموقف الافتراضي.

افترض أن الموقف الذي سيتم وصفه قد حدث فعلاً، ثمّ فكر في جميع الأشياء الأخرى التي يمكن أن تحدث بسبب ذلك. وبعبارة أخرى ما النتائج التي يمكن أن تترتب على ذلك؟

الموقف غير الممكن: افترض أن للسحب خيوطاً تتدلى منها وتصلها بالأرض، مــا الــذي سيحدث؟

اكتب أفكارك وتخميناتك على الصفحة التالية:



ملحق (٤)

كتاب تسهيل مهمة تطبيق الدراسة

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة البلقاء التطبيقية **كلية الأميرة عالية الجامعية**	تأسست عام ١٩٩٧	**Al-Balqa' Applied University** **Princess Alia University College**

الرقم: ٣ع/ ٨/ ٦/ ٩٧٣
التاريخ: ....
الموافق: ٢٨/ ٤/ ٢٠١٤م

Ref : ....
Date: ....

لمن يهمه الأمر

تحية طيبة وبعد،

أرجو التكرم بتسهيل مهمة **الطالبة آلاء يوسف محمود الشياب** تخصص **ماجستير علم النفس التربوي** لإنهاء البحث الموسوم بـ **" العلاقة بين أنماط الاستثارة الفائقة (وفق نظرية دابروسكي) وبين التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين في مدينة السلط "** ويتطلب ذلك توزيع استبانات على الطلبة.

شاكرين لكم لطفكم .

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،

عميد الكلية

د. محمد السويلميين

د. ناجي

هاتف: ٥٦٨١٥٦٧ – ٥٦٦٦١٨٨ – ٥٦٦٦١٨٩ – ٥٦٥٤٦٤٠ (٦-٩٦٢+) – فاكس ٥٦٨٦٧٤١ (٦-٩٦٢+)، ص. ب. ٩٤٢٣٠٣، الشميساني، ص. ب: ٩٨٧٣، اللويبدة، البريد الالكتروني Palia@bau.edu.jo
Tel: (+962-6) 5681567 – 5689269 – 5666188 – 5666189 – 56654640, Fax: (+962-6) 5686741, P. O. Box: 942303, P. O. Box: 9873. Email: Palia@bau.edu.jo

تسجيل دراسات عليا

The Relationship between over Excitabilities patterns (According to Dobrosky Theory) and Creative Thinking among Talented and Ordinary Students in Al-Salt Schools.

by

Alaa' Yousef Mahmoud Al Sheyyab

Supervisor

Dr. Bilal Al Khateeb

(Assistant Professor)

The study examined the relationship between over excitabilities patterns (according to Dobrosky Theory) and creative thinking among talented and ordinary students in Al-Salt School. Sample of the study consisted of (336) male and female seventh and ninth graders selected from the public schools at Al Salt Educational Directorate and King Abdullah II Schools for Excellence at Al Salt. From those, (100) students were talented while (263) were ordinary students/ To achieve the objective of the study, the descriptive correlational design was used as Over excitabilities Patterns Scale and Torrance Creative Thinking Scale were used for data collection. Validity and reliability indicators were established for both scales.

Results of the study indicated that over excitabilities patterns at the talented students were as follows: mental over excitabilities ranked first, then psychomotor over excitabilities, while emotional over excitabilities ranked last. Results indicated that over excitabilities patterns at ordinary students were as follows: sensory over excitabilities ranked first, then imaginative over excitabilities, psychomotor over excitabilities, emotional over excitabilities, mental over excitabilities, respectively.

Significant differences were found at (α= 0.05)in the over excitabilities patterns and creative thinking between talented and ordinary students, in favor of talented

students. There was a significant correlation at ($\alpha = 0.05$)between over excitabilities patterns and creative thinking between talented and ordinary students.

The study proposed some suggestions and recommendations including the need for future study examining the relationship between over excitabilities patterns and creative thinking among other populations from various age groups and to compare the results obtained in this study with the ones reported in the current study.

Key words: Over excitabilities patterns, Creative thinking.